



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación, mención Educación Intercultural

La educación intercultural en la UESF: estrategias para valorar la diversidad

Trabajo de titulación previo a
la obtención del título de
Magíster en Educación con
mención en Educación
Intercultural

Autor:

Juan Javier Morocho Sánchez

CI: 0105435002

Correo electrónico: j_ev_y@hotmail.com

Director:

PhD. Eleder Piñeiro Aguiar

DNI (España): 53167495M; Pasaporte: AAH388028

Cuenca, Ecuador

22-septiembre-2020

Resumen

El estudio surge en el contexto pedagógico de una institución educativa del sector urbano de la ciudad de Cuenca, desde el mes de marzo de 2019 a enero de 2020. La institución brinda todos los niveles educativos desde inicial, básica elemental, básica media, básica superior y bachillerato. El objetivo de la investigación es diseñar estrategias pedagógicas dentro del PCI (Plan Curricular Institucional) y del código de convivencia, con enfoque intercultural, que potencien las relaciones de inclusión dentro de la Unidad Educativa San Francisco (UESF). El proyecto empieza por el interés de construir un PCI intercultural, para ello su modelo pedagógico necesitará responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo la educación, desde un enfoque intercultural, puede contribuir a mejorar la propuesta educativa de la UESF y sus relaciones de inclusión? A su vez, el estudio podrá ser tomado como modelo que pueda ser replicado en otras instituciones y acrecentar el conocimiento teórico y práctico sobre esta área para fomentar futuras investigaciones. El enfoque pedagógico del proyecto está basado en las pedagogías críticas latinoamericanas del autor Fals-Borda y su teoría emancipatoria. La metodología del proyecto está abordada desde el análisis de teorías, perspectivas y paradigmas afines, entrelazado con el análisis de datos secundarios y con la investigación de campo centrada en un abordaje cualitativo cuyo centro es la etnografía: observación y grupos focales. Al finalizar el proyecto se espera identificar los espacios de interacción interculturales en la UESF y generar una guía de estrategias interculturales contextualizada para su abordaje.

Palabras claves: Ecología de saberes. Alteridad. Discriminación. Pedagogías críticas latinoamericanas.

Abstract:

The study arises in the pedagogical context of an educational institution in the urban zone of the city of Cuenca, from March 2019 to January 2020. The institution provides all levels of education from the preschool, primary, elementary and high school. The objective of the research is to design pedagogical strategies within the PCI (Institutional Curriculum Plan) and the cohabitation code, with an intercultural focus, enhance the inclusion relationships within the Unidad Educativa San Francisco (UESF). The project begins with the interest of building an intercultural PCI, to do this your pedagogical model will need to answer the following research question: How can education, from an intercultural approach, contribute to improving the UESF's educational proposal and their inclusion relationships? Likewise, the study can be taken as a model that can be replicated in other institutions and increase theoretical and practical knowledge about this area to encourage future research. The project's pedagogical approach is based by author Fals-Borda and his emancipatory theory. The methodology of the project is approached from the analysis of theories, related perspectives and paradigms, intertwined with the analysis of secondary data and with field research focused on a qualitative approach whose focus is ethnography: observation and focus groups. At the end of the project will hope to identify the spaces of intercultural interaction at UESF and generate a contextualized intercultural strategy guide to its approach.

Keywords: Ecology of knowledge. Otherness. Discrimination. Latin American critical pedagogies.



Índice del Trabajo

Resumen.....	2
Introducción.....	8
Pregunta de investigación	9
Objetivos	9
1. Marco teórico y metodología.....	9
1.1 Metodología.....	9
1.2 Marco teórico.....	13
1.2.1 Marco normativo.....	17
1.2.2 Comunidades interculturales	18
1.2.3 Pensamiento crítico latinoamericano.....	20
2. Educación intercultural	22
2.1 La interculturalidad como eje transversal del modelo educativo	22
2.2 Pedagogía intercultural latinoamericana	24
2.2.1 El caso de la escuela zapatista	24
2.2.2 Bolivia y Silvia Rivera Cusicanqui.....	26
2.3 Ecuador y educación intercultural	29
2.3.1 Primeras experiencias de EIB en Ecuador.....	30
2.3.1.1 Educación indígena	30
2.3.1.2 Etnoeducación.....	33
2.3.2 Experiencias interculturales análogas a la UESF.....	34
2.3.3 ¿Un Plan Curricular Institucional (PCI) intercultural?.....	36
3. La UESF análisis de datos etnográficos	37
3.1 Descripción del problema-solución.....	37
3.2 Elaboración de la propuesta.....	45
Categorías	46
3.2.1 Diversidad	49
3.2.2 Exclusión-racismo	54
3.2.3 Inclusión: estrategias pedagógicas	57
3.3 Hacia una pedagogía crítica latinoamericana en la UESF	60
4. Propuesta-guía intercultural.....	62
4.1.1 Consideración de la viabilidad	63
4.1.2 La interculturalidad y sus desafíos	65
4.2 Guía intercultural-Estrategias	67
4.2.1 La diversidad como norma.....	67



4.2.2 Ejes temáticos tomados de la GUÍA INTER.....	71
- 4.2.2.1 Evaluación y calidad	72
- 4.2.2.2 Estructura y organización escolar	75
- 4.2.2.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje	81
- 4.2.2.4 Escuela, familia y comunidad.....	86
4.2.3 Videojuegos y enseñanza de lenguas.....	94
Conclusiones	102
Bibliografía	107
Anexos	114
Grupos focales – codificación participantes.....	114

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Yo, Juan Javier Morocho Sánchez en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “La educación intercultural en la UESF: estrategias para valorar la diversidad”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 22 de septiembre de 2020



Juan Javier Morocho Sánchez

C.I: 0105435002

Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Juan Javier Morocho Sánchez, autor del trabajo de titulación "La educación intercultural en la UESF: estrategias para valorar la diversidad", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 22 de septiembre de 2020.



Juan Javier Morocho Sánchez

C.I: 0105435002

La educación intercultural en la UESF: estrategias para valorar la diversidad

Introducción

La presente investigación trata sobre el mejoramiento de los procesos pedagógicos interculturales en la Unidad Educativa San Francisco (UESF). El problema fundamental que intentamos responder es del cómo el enfoque intercultural contribuye en el proceso de inter aprendizaje, es decir, se intenta describir cuales son los criterios o estrategias para valorar la diversidad en la unidad educativa.

El horizonte investigativo está enmarcado en la propuesta de Investigación Acción Participativa (IAP) de Fals-Borda, para ello utilizamos las herramientas etnográficas: observación participante y grupos focales. En la consecución de nuestro objetivo realizamos un debate entre las epistemologías críticas latinoamericanas y los distintos saberes de los actores educativos de nuestra institución.

El trabajo está estructurado en cuatro capítulos. El primero desarrolla la metodología utilizada en la investigación. Describe la pertinencia del uso de las herramientas seleccionadas y del proceso que realizamos en el análisis de datos. Así mismo, en este capítulo se redacta el marco teórico y epistemológico que fundamenta el estado del arte y las normativas Estatales en las cuales surge la propuesta.

El segundo capítulo contiene una visión general sobre educación intercultural. Partimos de la categorización de interculturalidad y educación, pasando desde una visión global o macro: Charles Taylor, Will Kymlicka y Rodolfo Stavenhagen; los aportes de la escuela zapatista y Silvia Rivera Cusicanqui. Para finalmente abordar las experiencias de educación intercultural en el Ecuador.

En la tercera parte analizamos los datos etnográficos a la luz de las teorías críticas latinoamericanas. Iniciamos el capítulo desarrollando una categorización de los elementos que fundamentarían nuestro trabajo. Con la tabla de categorías contrastamos el quehacer pedagógico con las epistemologías interculturales para construir un horizonte teórico-práctico que serviría de base para nuestra propuesta pedagógica.

Finalmente, en el cuarto capítulo tratamos de elaborar la guía intercultural. Para su elaboración se trabajó con base en la GUIA inter y la colaboración de los docentes quienes trabajarían con cuatro módulos acordado por ellos. El capítulo abarca, también, la viabilidad de nuestra propuesta intercultural, al igual que sus desafíos.

Pregunta de investigación

¿De qué manera la educación, desde un enfoque intercultural, puede contribuir a mejorar la propuesta pedagógica de la UESF?

Objetivos

Objetivo general

Diseñar estrategias pedagógicas, con enfoque intercultural, que potencien las relaciones de inclusión dentro de la UESF.

Objetivos específicos

Identificar desde la perspectiva intercultural los espacios de inclusión en la UESF.

Describir e interpretar estrategias para promover el diálogo intercultural dentro de la IE.

Formular una guía de prácticas pedagógicas interculturales que promueva la inclusión y valore la diversidad cultural en la comunidad educativa.

1. Marco teórico y metodología

1.1 Metodología

La investigación se centrará en la comunidad de la UESF de la ciudad de Cuenca, que cuenta con 1059 personas para el año lectivo 2018-2019. Este universo está conformado por: 1001 estudiantes, 50 pertenecen al ámbito docente y 8 al sector administrativo y autoridades.

En este estudio, la metodología está basada en una investigación acción-participativa de Fals-Borda, tomando a la etnografía como herramienta de investigación cualitativa principal y las actividades de trabajo de campo a la observación y los grupos focales. Estas técnicas son coherentes con nuestra tesis porque la etnografía es una forma de mirar y adentrarse a la realidad de la institución como condición necesaria de un colectivo en constante interacción que no acepta inacciones ya que no es estática (Piñeiro & Diz, 2018). Son importantes, además por la apertura de la UESF al estudio y por la retroalimentación que se seguirá de la investigación al informar sobre los hallazgos encontrados para la construcción del PCI.

Así mismo, las herramientas metodológicas permiten la consecución de los objetivos porque ahondan el análisis de las interacciones interculturales y buscan la mayor

participación de la población para registrar los acontecimientos observados y al ser la educación el proceso cultural en el cual el alumnado aprende y se relaciona con el “otro”, es necesario analizar cómo se producen tales relaciones tanto simétricas como asimétricas (Garzón Daza & Maturana Moreno, 2015). Por ello, la etnografía se propone con la finalidad de pensar junto con ellos y no sobre ellos (Piñeiro & Diz, 2018) para promover un dialogo intercultural.

También, entre otras investigaciones etnográficas en educación, se abordaron el tema de las *Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador*. En dicha investigación, la etnografía facilitó el hallazgo de asimetrías y relaciones multiculturales en un proyecto pretendidamente intercultural (Rodríguez, 2017b). Tales hallazgos nos servirán para ubicarnos en el plano intercultural en el Ecuador y en la utilización de la etnografía en este campo.

Ahora bien, el diseño de la investigación es participativa porque según Sampieri (2014)

La palabra “participativa” le proporciona el rasgo característico a este diseño. En efecto, la problemática es identificada en conjunto por la comunidad y los investigadores. Se considera a los miembros de la comunidad como expertos en la misma, por tal motivo sus “voces” resultan esenciales para el planteamiento y las soluciones (Hacker, 2013 y Eng, 2013). Durante todo el proceso, los miembros de la comunidad son considerados como “socios” y altamente valuados por sus perspectivas únicas y la información que proporcionan (Israel et al., 2013). “El estudio es conducido con la comunidad más que en una comunidad.” (p. 501).

Es así, que los procesos metodológicos serán llevados a cabo por los miembros de la propia institución y el nivel de involucramiento del investigador puede definirse como participación nativa (Guber, 2012) y su importancia radica en la no alternabilidad de las conductas de los informantes ni la del investigador, ya que el estudio se vuelve un referente de la cotidianidad.

En este proceso, la recopilación de información se realizará mediante un estudio etnográfico, en el sentido de proponerlo como estrategia antropológica para entender procesos sociales y pedagógicos. Por ello, la etnografía según San Martín (2003), se efectúa con el objetivo de “observar, escuchar, comparar, escribir” (En Piñero, 2015, p. 83) las relaciones que surjan y explicar los contactos de simetría o asimetría. Es así que, la etnografía se convierte en el proceso necesario en toda investigación social, porque ella sirve para la búsqueda de las características esenciales de un grupo humano y además de

“dotarnos de esa experiencia, con la cual poder emitir juicios de carácter formal” (Piñeiro & Diz, 2018, p. 67).

También, con respecto a la observación de la realidad educativa, al ser docente de la institución, estaré involucrado en el proceso internamente, por lo tanto, se convierte en una observación de tipo participativa natural. A la I.E ingresé en el año lectivo 2015-2016, luego de concursar en el proceso Quiero Ser Maestro 3¹. El interés en la educación intercultural tuvo su génesis en la migración al contexto urbano de la ciudad de Cuenca de mi parte y de la constatación de la diversidad cultural del estudiantado.

A este respecto, este tipo de investigación es importante porque analizamos qué hacen los sujetos y cómo lo hacen, con ello accedemos al porqué de las acciones basándonos en las diferentes formas de actuar desde los significados sociales para dar respuestas de los hechos y no desde casualidades. La presencia directa, por tanto, es valiosa porque toda investigación social requiere un grado mínimo de participación ya que evita mediaciones e interpretaciones de terceros y que además la participación nativa permite que el investigador adopte su propio rol dentro del contexto y no altere el ambiente estudiado (Guber, 2012).

Por otro lado, en lo referente a los grupos focales, una experiencia con esta metodología en educación lo abordó el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) desarrollado en Mendoza (Argentina). La experiencia con esta herramienta de investigación cualitativa basada en entrevistas estructuradas y semiestructuradas, fue más gratificante que las entrevistas individuales y además proporcionó al grupo un ambiente de seguridad ya que los participantes no se sintieron presionados a responder las preguntas y las conclusiones a las que llegaron permitieron comprender las relaciones frente a las reformas educativas (Bello & Maldonado, 2016). Por consiguiente, seleccionamos esta herramienta para fomentar el diálogo y conocer las opiniones y actitudes pedagógicas dentro del sistema escolar desde un proceso crítico, interactivo y contextual, para generar las estrategias de interaprendizaje en la UESF.

Así mismo, al ser una investigación del tipo cualitativa, para la selección de los participantes de los grupos focales se considerará la experiencia del ELMeCS, por ello se

¹ Estos concursos de méritos y oposición son realizados por el Ministerio de Educación del Ecuador para llenar las vacantes del Magisterio Nacional.

tomará una muestra para 4 grupos focales conformada por 7 integrantes cada uno: 2 docentes, 1 autoridad y 4 estudiantes por cada nivel (básica elemental, media, superior y bachillerato). En el caso de los docentes y autoridades se considerará la antigüedad en la institución y el nivel de estudios, esto debido a la necesidad de contar con participantes que contribuyan a nuestra propuesta y que conozcan los procesos que fueron llevados a cabo en la IE. La selección de los estudiantes se realizó de manera aleatoria con todos los niveles para así abarcar un grado mayor de heterogeneidad.

Finalmente, un posible sesgo a encontrarse es la falta de tiempo y compromiso por parte de los integrantes de los grupos focales, lo cual se solventaría anticipando las reuniones y solicitando los permisos correspondientes o cambiando de participantes.

Tabla 1. Muestra

Fecha del grupo focal	Día 4, 5 y 6 de junio (4 grupos)			
Lugar del grupo focal	Unidad Educativa San Francisco			
Número y tipo de participantes	4 estudiantes, 2 docentes, 1 autoridad. 1 estudiante de alguna nacionalidad del país, 1 estudiante que proviene de educación privada, 1 estudiante de educación fiscal, 1 estudiante con buenas notas, 1 estudiante con NEE (Necesidades Educativas Especiales). Sin embargo, en la selección podría ocurrir que los estudiantes puedan a su vez tener buenas o malas notas, provenir de alguna nacionalidad y también de la educación privada, etc. Así mismo, se elegirán docentes con experiencia en educación intercultural y también participarán las autoridades: el inspector, vicerrector y rector.			
	Nivel	Edad	Sección	
	A-2 EGB elemental			
	B- 6 EGB media			
	C- 9 EGB superior			
	D-2 BGU			
	E- Docente EGB			

	F-Docente BGU			
	G- Vicerrector			
Nombre del moderador	Juan Javier Morocho Sánchez			

En el análisis de datos se procedió a conformar los grupos mediante ejes temáticos contrastando las ideas expuestas por los participantes a la luz de las teorías pedagógicas críticas latinoamericanas para promover el intercambio de “saberes”. Posteriormente, durante el análisis de datos se formularía una tabla de categorías utilizadas dentro del marco teórico propuesto para contextualizar las epistemologías interculturales y la práctica docente dentro de la UESF.

Luego de lo mencionado, se utilizaron las propuestas de la investigación para generar una guía pedagógica intercultural, tomando como base cuatro módulos de la GUÍA INTER, así como la participación de los docentes. De ello surgiría la formulación y descripción de una escuela y una educación democrática. De la misma manera, adoptamos durante el proceso de investigación el lema que afirma: “la diversidad es la norma”. Bajo este horizonte epistémico y práctico la proposición se encaminaría a lograr los objetivos planteados.

1.2 Marco teórico

En primer lugar, intentaremos definir las propuestas de multiculturalidad y pluriculturalidad, ya que se refieren a la diversidad de culturas, pero se debe tener en cuenta que se diferencian en la conceptualización que hace cada una y la distinción con el concepto de intercultural. Posteriormente, luego de exponer las concepciones sobre la multiculturalidad y pluriculturalidad, iniciaremos teorizando, contraponiendo, debatiendo, reflexionando, etc. la interculturalidad, primero a nivel macro, para luego analizarla desde el nivel meso del contexto educativo ecuatoriano (LOEI) y finalmente en el nivel micro del ámbito educativo e institucional en la UESF.

Ahora bien, la visión de la multiculturalidad está basada en la descripción de la multiplicidad de culturas que existen en un determinado espacio, pero sin que necesariamente interactúen entre ellas, y que además reproducen de manera silenciosa la hegemonía presente: segregación o separación (Aguado, 2003; Dietz, 2017). Charles

Taylor (1993), también señala que la característica de la multiculturalidad ocurre debido a que la política del reconocimiento de la diferencia solo puede ser otorgado a un número limitado de culturas, generando así homogeneización; además se argumenta cierta superioridad e imposiciones de una cultura sobre otra. En cambio, por pluriculturalidad comprendemos al fenómeno sociológico que da lugar a la existencia de una pluralidad de culturas que conviven en un mismo territorio y que juntas construyen la identidad nacional, pero sin una profunda interacción (Aguado, 2003).

Estas propuestas se han vinculado con la educación desde la consideración de los sujetos como multiculturales para que se adapten y puedan acceder a la cultura hegemónica. Hegemonía, según Gramsci (1977), de carácter consensualista, que se manifiesta en el intento de adaptar la realidad social a las ideologías (intelectuales, morales) de un grupo, con la finalidad de dirigir al resto. Así mismo, la dominación es ejercida (incluso con la fuerza) sobre el resto de los individuos que actuarán impulsados por un sentido de moralidad o intelectualidad, al creer que tales acciones son buenas o malas. Por ello, afirma Scott (2004), el consenso ideológico permite a los gobernantes manipular a los subordinados para que piensen que están siendo representados por ellos.

En el estudio intercultural, el panorama conlleva un proceso continuo, de constante construcción, generada en el consenso y el conflicto. Cada propuesta desarrollada es un aporte fundamental para la consolidación de una sociedad intercultural basada en la diferencia como norma, en términos de Barabás (2014, p. 4) se entiende como

prácticas culturales y modos de vida concretos de las personas que se ponen en interacción, en el entendido de que el campo de lo intercultural no está fuera de nosotros sino que estamos involucrados en él, y éste es el espacio –o transitabilidad– que se va creando mediante el diálogo y la comunicación entre culturas.

En esta línea de pensamiento, podemos abordar la interculturalidad como “contacto de hecho entre culturas, un nuevo espacio cultural, ideología, método, dinámica de las relaciones entre diferentes culturas en un contexto pluricultural y o multicultural” (Barabás, 2014, p.10) Porque la construcción de una sociedad intercultural entra en diálogo y confrontación tanto en los espacios multiculturales y pluriculturales como un deber ser o una utopía: una ética de la convivencia entre diversas culturas, con el objetivo de superar el etnocentrismo y fortalecer la hibridación cultural, dejando de lado todo tipo de esencialismos (Pérez, 2009). El concepto abarca la concepción de etnicidad (Dietz, 1999) que es entendida o concebida en la formación de identidades, diferencias

(multiculturalismo) y naciones originarias (pluralismo cultural) que es el lugar donde confluyen, dialogan, problematizan todos los sujetos que son habitantes de la territorialidad.

De la misma manera, ponemos énfasis en que la interculturalidad debe ser trabajada en procesos dinámicos de múltiple dirección que luche contra la desigualdad que promuevan las solidaridades y los compromisos compartidos y “no ocultar las desigualdades, contradicciones y conflictos de la sociedad o de la misma matriz colonial que hemos mencionado, sino trabajar e intervenir en ellos” (Walsh, 2009a, p. 47). A este respecto, argumentamos también, que la interculturalidad no puede ser considerada como una hibridación o mezcla de diversos elementos de las sociedades, culturas, pueblos, etc. Tampoco, debe ser entendida como la mejor opción de entre dos o más posibles mundos, como si se tratara de elegir una sociedad por encima de otra (Walsh, 2009).

Esto nos sugiere que el contacto y el establecimiento de un modelo intercultural debe ser entendido desde todos los sectores de la sociedad, como propuesta que surja desde la comunidad educativa, para una transformación estructural y pedagógica que reconozca la necesidad de una transformación de comprender la educación en el aula y el método pedagógico.

Por otra parte, para comprender el proceso de interaprendizaje, retomamos el concepto de Schunk quien afirma que “El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (2012, p. 3). Las experiencias que adquiere el sujeto tienen que ver con la cultura en la que se encuentra inmerso, de las maneras en que su comunidad de aprendizaje resuelve sus conflictos.

Es por ello que los conocimientos parten de un aprendizaje de distintas formas de experiencia y de la conducta; el ser humano no tiene conocimientos innatos, sino que se adquieren de su relación con el entorno natural y social, por lo que se afirma que “la cultura modifica el cerebro” (A. Del Campo, 2017, p. 22), pero también el cerebro modifica la cultura. Para Geertz (2003) la cultura consiste en un sistema de significaciones y símbolos (Geertz menciona, además, que para la antropología cognitiva, la cultura está compuesta de estructuras psicológicas que orientan la conducta) mediante los cuales las personas explican sus experiencias y guían sus conductas. Estas reglas

sistemáticas forman redes de significados elaborados por los sujetos con la finalidad de lograr cohesión social. Esta relación revela que las prácticas culturales cuando son repetidas por varias generaciones, predisponen las actitudes y comportamientos de los individuos y que por lo tanto condicionan las distintas maneras de aprender (Del Campo, 2017). Así, pues para Kottak la cultura “es la razón principal de la adaptabilidad humana” (2000, p.6) ya que los individuos se desarrollan en una sociedad con una tradición cultural específica, la cual surge de un proceso de etnogénesis que define la identidad del grupo, sin que esta permanezca estática, ya que en las sociedades posmodernas se generan, no solo culturas híbridas, sino también identidades contestatarias (Dietz, 1999). Por ello es importante entender y estudiar la cultura y sus distintas manifestaciones, para comprender los comportamientos de las personas y los métodos que puedan permitir un aprendizaje eficaz y permanente.

Es obvio que existe una relación importante entre cultura y aprendizaje, es por ello, menciona Benedict (1983), que las naciones aprenden de su pasado cultural, dado que el ser humano como parte de la sociedad aprende de su cultura, de las interacciones, de su espacio: familiar, educativo, social. De la misma manera, afirma Gellner (2001), los nacionalismos tienen una profunda relación con sus antepasados y su cultura, porque de la correspondencia entre ellos y mediante la educación asignada para sus individuos, se perpetúa su sociedad y la cultura.

Para complementar el análisis, sobre la importancia del estudio de la cultura, me referiré al estudio realizado por Godelier quien afirma que las relaciones sociales que, a nuestro modo de ver, producen la cultura, “no solo se despliegan entre los individuos, sino que también están en ellos” (2014, p. 173). El individuo nunca está solo en la sociedad, además le da sentido a su existencia, en la que se produce el origen de la misma sociedad. El autor, sobre las relaciones sociales, señala que: “es un conjunto de correspondencia de múltiples dimensiones (materiales, emocionales, sociales, ideales), producidas por las interacciones de los individuos y, a menudo, a través de ellos, de los grupos a los que pertenecen” (p. 172).

Es indudable que el ser humano al verse impuesto por ese juego de dimensiones o normas de interacción, a más de adaptarse, inventa. No es ajeno a la capacidad, desde su nacimiento, de producir la sociedad en la que vive, crea identidades colectivas. Según Giménez (2004) el concepto “identidad” siempre estuvo presente en estudios clásicos de

antropología, además el autor afirma que la postcultura está definida por la fragmentación, caracterizada por una variedad de formas culturales, que no se resisten al cambio y están llenos de contradicciones. He aquí el nacimiento del sujeto social en su condición social de posmoderno.

El concepto de cultura brinda un significado que aborda, no solo las diferencias, también la construcción del sujeto social y sus distintas identidades. Brindamos un espacio conceptual y con argumentos que permitan establecer una interculturalidad defendible desde cualquier concepción educativa. Entonces, la construcción del sujeto y de las sociedades, en el ámbito educativo, no es ajena a la interculturalidad.

1.2.1 Marco normativo

De la misma manera, en el marco normativo y en referencia con los derechos, la Constitución Nacional del Ecuador (2008), en el artículo 3 afirma que es deber primordial del Estado: “Fortalecer la unidad nacional en la diversidad”. Es importante tal afirmación ya que con ello se garantiza las prácticas sociales que aseguren el respeto a lo diverso.

En cuanto al ámbito educativo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2015) define a la interculturalidad como

un enfoque educativo inclusivo que, partiendo de la valoración de la diversidad cultural y del respeto a todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, y favorecer la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas (p. 67).

También, la LOEI, en la sección referente al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, garantiza la calidad pedagógica en la educación intercultural que debe ser propiciada en todos los ámbitos. Es así que la tarea pedagógica, sobre temas de interculturalidad, que fue llevada a cabo en el Ecuador y sus respectivos antecedentes se encuentran recopilados en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que parte desde 1982 con

el Acuerdo Ministerial 000529 mediante el cual se acordó: “Oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano o su lengua vernácula” (2013, p 29).

Estos antecedentes identifican los momentos en los que se fortaleció la educación intercultural para llegar a la actualidad y, según el MOSEIB² se afirma que

La Ley Orgánica de Educación Intercultural del 2011 contempla el título IV sobre la Educación Intercultural Bilingüe y garantiza la vigencia del MOSEIB. De la misma manera el Título VIII de su Reglamento dispone la forma de implementación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (2013, p. 31).

Además, el artículo 69 de la Constitución de 2008 afirma que “El Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación”. Por lo tanto, es obligación del Estado asegurar una educación intercultural en todos sus niveles y fomentar los procesos que aseguren el cumplimiento efectivo de los derechos de los pueblos y nacionalidades en temas relacionados con sus derechos.

Así, pues la tarea pedagógica, sobre los procesos que fortalecen la interculturalidad, se encuentra redactada en la Ley Orgánica de Educación Intercultural en donde se explica que

Los currículos nacionales de educación que expida la Autoridad Educativa Nacional dentro de los diversos tipos y modalidades del Sistema Nacional de Educación, tendrán el carácter intercultural y bilingüe, incluyendo conocimientos referentes a cada una de las nacionalidades y pueblos indígenas del país (LOEI, 2015, p. 4).

Por consiguiente, el Ministerio de Educación debe promover la inclusión de una educación intercultural y la instituciones educativas, según la LOEI (2015), deben adoptar en su planes curriculares (PCI) el aseguramiento de una educación con estas características. Además, la LOEI en el art. 89 menciona que las instituciones educativas deben contar de manera obligatoria, en sus Códigos de Convivencia (Ministerio de Educación, s/f), planes y prácticas de vida armónica que desarrollen relaciones de interacción interculturales. En nuestro contexto investigativo no se cumple lo estipulado en la ley, pues como veremos en el análisis de datos la I.E no cuenta con un código de convivencia que asegure una educación democrática, y por tanto se debe generar estrategias interculturales.

1.2.2 Comunidades interculturales

² El proceso llevado a cabo y con mayor detalle se encuentra en el MOSEIB publicado en el año 2013

También, es importante tener en cuenta el contexto social de los pueblos y comunidades porque, según Montaluisa (2017)

la propuesta es que, también la educación formal, esté organizada en torno al ciclo agrícola, al ciclo vital y que se fundamente en valores como la reciprocidad, la complementariedad, etc. La educación informal de las culturas ancestrales es formación para la vida; es diferente a la educación robotizante y empresarial, fundamentada en las llamadas TIC'S, las ciencias desintegradas, la competencia y la dominación de la naturaleza (cosmos) (p. 84).

Se hace énfasis en desarrollar una fundamentación epistémica en las ciencias y sabidurías ancestrales y de superar la moda de normalizar e intentar estandarizar la calidad de la educación. Dicha educación ha pasado por una suerte de intentar acomodar un sistema pedagógico exógeno eurocéntrico y antropocéntrico que “A la luz de una visión cósmica sería imposible pensar que la educación es para dominar a la naturaleza. La educación debe ser para convivir con la naturaleza” (Montaluisa Chasiquiza, 2017, p. 83)

Sin embargo, debemos considerara que la educación intercultural

no es meramente diálogo de saberes o culturas, como retóricamente dicen varios "académicos" y "políticos"; tampoco es la documentación de las lenguas indígenas. La verdadera interculturalidad consiste en garantizar la reproducción de la vida de las comunidades que hablan dichas lenguas (Montaluisa Chisiquiza, 2017, p. 12).

Es importante resguardar la transmisión de los valores de las comunidades (urbanas, rurales), la concepción del tiempo, la espiritualidad, la sexualidad, la relación con el espacio/tierra/territorio, etc., pues de ello depende la permanecía de los “conocimientos, creencias, actitudes, ciencia, tecnología y cosmovisión del pueblo que la ha forjado a lo largo de centurias o milenios. Se puede decir que cuando una lengua muere, su cultura comienza a agonizar” (Montaluisa, 2017, p. 13). La pérdida de una cultura significa la pérdida de la humanidad porque cada cultura enriquece los conocimientos del ser humano sobre sí mismo.

En la propuesta investigativa se pretende formular una posición intercultural de vida cambiante porque

uno se toma en serio que la diferencia de los otros no es simplemente una cuestión de *identificarse con* o de *parecer ser*, sino de *ser en el mundo*, un mundo cambiante, contradictorio, diverso, en el cual no existe unas únicas maneras de ser amerindio ni occidental, ni vivir se reduce a una mera cuestión metafísica (Montaluisa Chasiquiza, p. 45, sus cursivas).

La propuesta no busca solamente plantear estrategias para conocer mejor la interculturalidad, sino de servirnos de las estrategias para relacionarnos con el otro.

Porque es menester abordar las pedagogías desde un enfoque, a las que Cabaluz-Ducasse (2016) denomina críticas latinoamericanas, que relacionan el aprendizaje con procesos de denuncia y anuncio, de lo territorializado, sobre la “naturaleza pedagogía de las organizaciones y los movimientos sociales” (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 76). En donde confluyen las múltiples experiencias de aprendizaje comunitario, de los saberes contruidos en las luchas de los movimientos emancipadores de los pueblos y comunidades, sin ignorar otros procesos similares.

1.2.3 Pensamiento crítico latinoamericano

El proyecto, como se mencionó anteriormente, parte de las pedagogías críticas latinoamericanas, dirigido a las sociedades, sujetos y colectivos diversos con especial énfasis en la diversidad como norma. La propuesta hace referencia a la construcción de un aprendizaje que se desarrolla en:

la pluralidad, en el encuentro de diversos y en la interrogación de las jerarquías. Propician la concientización de la opresión por eso llevan a la formación política de los sujetos individuales y colectivos para la transformación de las realidades y la construcción de otra historia (Villagómez Rodríguez, 2018, p. 12).

Al entablar un diálogo intercultural, se intenta propiciar una ecología de saberes, que se producirá en la práctica pedagógica, partiendo de la superación epistémica de homogenizar la cultura, se reforzará en el aula y también en las identidades individuales. Por ello, afirma Villagómez (2018, p. 11), las pedagogías interculturales se convierten en ese diálogo de saberes “en la necesidad de construir el “entre culturas” y la alteridad; emergen en el reto que requiere la construcción de aprendizajes mutuos, de la valoración de lo propio y el reconocimiento del otro”.

En este sentido, el proyecto educativo fomentará el desarrollo de una educación basada en los principales principios expuestos por Rawls (2006):

	Principios	Descripción
A)	La igualdad equitativa de oportunidades	Nadie merece ser socialmente penalizado por la inferioridad de sus riquezas naturales y su estatus social
B)	El principio de la diferencia	Las desigualdades solo se justifican en cuanto benefician a los más desventajados

C)	El principio de la compensación	Las desigualdades naturales o de nacimiento deben ser compensadas
----	---------------------------------	---

Fig. 1: Principios educativos de una escuela intercultural;

Elaboración propia. Fuente: Rawls (2006).

También, en la construcción, producción y sistematización de materiales pedagógicos propios que se convierten y desarrollan en cada espacio derivados de los saberes tomados de “los espacios cotidianos, la comunidad, las manifestaciones culturales, las tradiciones, la familia. En las acciones de resistencia, pero también de colaboración” (Villagómez, 2018, p. 11)

Por ello, la pedagogía crítica debe repensarse para instaurar una pedagogía desde la interculturalidad teniendo en cuenta la “posibilidad de construir sentidos colectivos, con presencias decisivas recreadas e implicadas a partir de la memoria, el territorio, el cuerpo, las sensibilidades” (Ortega, 2012, p. 144). El estudiante debe transitar del espacio educativo al espacio de la vida sin sentir un cambio en su hermenéutica, o de transformación de vida, para poder adaptarse de una realidad a otra. Para ello, la pedagogía debe garantizar a todo el estudiantado el acceso a la cultura básica indispensable, no como un mínimo deseable, sino aquello necesario para la vida (Bolívar, 2012).

Por lo mencionado, nuestro estudio coincide con el enfoque pedagógico crítico descrito por Fals-Borda, quien puntualiza a su teoría como aquella que visibiliza los sectores subalternos o populares de la sociedad latinoamericana para permitir describirla y comprender su realidad a fin de poderla transformar. Por ello el pensamiento de Fals-Borda (1999) es descrito como “paradigma emancipatorio”, ya que participa en la realidad popular para “descubrir las formas de producir convergencias entre el pensamiento popular y la ciencia académica” (p. 75).

Entre otras pedagogías latinoamericanas, para justificar nuestra elección, encontramos la propuesta de Silvia Rivera Cusicanqui (2015) que enfoca sus estudios en una praxis decolonial situado en un contexto de las comunidades Andinas entre el sur del Perú y el occidente de Bolivia, tratando de recuperar las memorias y las corporalidades de los pueblos. De la misma manera, la escuela zapatista (Silva, 2019) centra su pedagogía en los pueblos indígenas y, además, difiere de la nuestra porque es independiente del Estado. De lo mencionado anteriormente, estas propuestas no guardan mucha relación con nuestro

lugar de enunciación. Es por ello que elegimos el enfoque pedagógico de Fals-Borda, ya que nos encontramos más afines con su propuesta debido a que trabajó en contextos similares al nuestro.

Ahora bien, el enfoque de Fals-Borda, sobre las pedagogías críticas latinoamericanas, está centrado en dos ejes: conocimiento y acción. El primer eje se refiere a la construcción del conocimiento desde la sociedad con un enfoque crítico, con el objetivo de encontrar las relaciones ocultas con el pensamiento científico. El segundo describe a la investigación que se enlaza con la acción y que “es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura” (Fals-Borda & Rahman, 1992, p. 16). Estos procesos nos remiten a comprender que “el conocimiento debe ser para el mejoramiento de la práctica” (Fals-Borda, 1999, p. 78), cuyos dos momentos no son ajenos entre sí y van al mismo ritmo.

En igual sentido, la educación es un hacer político porque forma conciencias críticas que permiten que los sujetos concienticen el valor de la libertad, por ello se habla de una educación como fuente liberadora: “la educación es por sobre todo un proceso dialógico donde se construye un saber y un hacer” (Fals-Borda, 2004, p. 75). Este proceso de construcción es dialógico porque el docente transforma su labor y pasa a ser un coordinador de saberes que participa en igualdad de condiciones y de manera horizontal.

Basado en lo anterior, las acciones educativas fomentan el valor de la diversidad y buscan constantemente un diálogo de distintos tipos de conocimientos/saberes (en palabras de Borda: académicos y populares), adoptando una posición empática de vivencia hacia el “otro” que resultará en una experiencia de vida o participación auténtica en los procesos de la acción educativa (Fals-Borda, 1999).

2. Educación intercultural

2.1 La interculturalidad como eje transversal del modelo educativo

La interculturalidad como forma de mirar y conocer “al otro”, surge en contextos de diversidad cultural en donde se ubica en el centro del debate a la diversidad como norma. Sin embargo, la discusión llevada a cabo tuvo su génesis entorno al concepto de multiculturalismo y para nuestro estudio tomaremos el trabajo de Charles Taylor (1993; 1994), Will Kymlicka (1996) y Rodolfo Stavenhagen (2002).

Taylor entiende al multiculturalismo como la exigencia de ciertos grupos minoritarios o subalternos, de la necesidad de una política de reconocimiento. Pero tal reconocimiento, argumenta, define falsamente las identidades. En primera instancia, la pretensión debería liberar la identidad impuesta por los grupos dominantes “Se sostiene que a partir de 1492 los europeos proyectaron una imagen de tales pueblos como inferiores, "incivilizados" y mediante la fuerza de la conquista lograron imponer esta imagen a los conquistados” (Taylor, 1993, p. 21). Imagen que nunca fue proyectada y que la exigencia del reconocimiento no solo es inadecuada, además infundada.

Así mismo, Taylor (1994) menciona que este reconocimiento de la identidad se le denomina también como un ideal de “autenticidad”, categoría que tuvo su origen en el siglo XVIII (devenida de formas anteriores de individualismos en Descartes o Locke) con las ideas de moralidad o de una voz interior acerca de lo bueno y malo. Pasando luego por Rousseau, con lo que podría llamarse libertad auto determinada, llegamos a la idea que Herder defiende de que cada uno tiene una forma original de ser humano basado en las diversidades de cada persona (cada persona tiene su propia medida). Al derecho a vivir según cada uno deseé y no imitando la vida de otros.

Ser fiel a uno mismo significa ser fiel a la propia originalidad, y eso es algo que sólo yo puedo enunciar y descubrir. Al enunciarlo, me estoy definiendo a mí mismo. Estoy realizando un potencial que es en verdad el mío propio (Taylor, 1994, p. 65).

Este es el concepto de autenticidad que da sentido a la idea que cada uno debe realizarse de acuerdo a sus aspiraciones y deseos personales, y que tampoco puede derivarse de la sociedad, sino generarse interiormente. Sin embargo, la construcción de la identidad se produce en el sentido dialógico con los “otros” de lo que aprendemos de ellos e incluso de las situaciones de discrepancia. En este punto hay que tener en cuenta que “Necesitamos las relaciones para realizarnos, no así para definirnos” (Taylor, 1993, p. 27).

De lo mencionado podemos afirmar que la identidad puede definirse respondiendo: quiénes somos, de dónde venimos. Que las cosas que significan y que tienen sentido para mí son accesibles gracias a la relación con las personas que aprecio y amo, mi identidad, por lo tanto, está envuelta y formada por las relaciones recíprocas con seres que amo.

De la misma manera Kymlicka (1996) entiende al multiculturalismo como pluralismo cultural, entendiendo su génesis desde dos vertientes. La primera, en Estados “multinacionales” que incorpora culturas que poseían un gobierno autónomo a un Estado mayor por estar inmersa en su territorio. La segunda, Estados “poliétnicos” que surge de las migraciones tanto individuales y familiares.

Por otro lado, Stavenhagen (2002) afirma que las políticas estatales indigenistas están orientadas a la asimilación o integración de los indios, que siempre, desde la conquista, hubo explotación ya que “las culturas indígenas fueron destruidas o subordinadas al modelo dominante, español y católico” (p. 3). Además de que siempre han sufrido de racismo y discriminación por parte del resto de la población no indígena. La cuestión es de vital importancia debido a que América Latina tienen un alto índice demográfico indígena, en Bolivia y Guatemala son mayoría, en Perú, México, viven una gran variedad de culturas originarias, quienes en las tres últimas décadas empezaron la lucha por el reconocimiento y por sus derechos. Es así que Latinoamérica, en el inicio de este milenio, tiene la tarea de redefinir esta relación a la luz del reconocimiento de las identidades de los pueblos y sus reclamos.

Stavenhagen afirma que los Estados-nación deben reconocer el derecho de los pueblos indígenas en el marco de lo multicultural y multilingüe, esto significa: la educación debe impartirse y practicarse en la lengua originaria, desarrollar sus propias organizaciones políticas y sociales, debe respetar la religión y sus tradiciones, reconocer el arte, sus cosmovisiones, autonomía, autodeterminación e identidad.

2.2 Pedagogía intercultural latinoamericana

2.2.1 El caso de la escuela zapatista

Desde el surgimiento del proyecto de la Escuela Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, la escuela y su proyecto descolonizador reafirma la idea de que la educación actual no es sinónimo de progreso humano y económico. Con las reformas gubernamentales mexicanas y la propuesta educativa 2013-2018 la escuela pasa a ser parte del aparato reproductor de los intereses ideológicos hegemónicos del Estado. Es así que, con la globalización dominante, la sobre explotación de la naturaleza, el dominio del capital económico por encima del capital humano, el sub empleo y la dominación de estrategias afines al capitalismo, únicamente conviene elaborar propuestas autónomas.

Pese al contexto anteriormente descrito, emergen escuelas y modelos pedagógicos críticos contrahegemónicos que buscan alternativas comunitarias e interculturales que entienden que la escuela es parte fundamental del cambio de sociedad y que es la principal actora de sus modelos educativos.

En tal contexto, la escuela zapatista se formula en el ámbito de bases educativas de Paulo Freire, una pedagogía de la emancipación que busca el libre ejercicio de pensamiento y de rebeldía frente a la opresión homogenizante. Por ello “la educación zapatista aspira a una escuela con una pedagogía política para la paz, la formación ciudadana en aras de construir el poder comunitario, el autogobierno y una educación no mercantil” (Silva, 2019, p. 112). En consecución de tales objetivos, la EZLN trabaja con, por y en la comunidad.

La EZLN entiende que: la educación debe ser pública y gratuita, promover el respeto y fortalecer las epistemes y sabidurías culturales, fundarse en la igualdad de género, la participación comunitaria, compensar las desigualdades culturales y sociales y promover las relaciones entre culturas. Sobre todo, comprenden que la educación es una construcción constante porque la sociedad no es estática.

Además, entiende la escuela y su currículo “delineado desde cada comunidad, la educación como un asunto de las familias, la escuela, las autoridades” (Silva, 2019, p. 113). También, no se paga para aprender, la construcción de los aprendizajes no son impuestos ni se originan de la coerción Estatal, es decir los saberes germinan en los sectores comunitarios “se alimenta de los rasgos y atributos identitarios que dan sentido al pensamiento y a las acciones de los rebeldes” (Baronnet, 2015, p. 706). Es una alternativa de pensamiento divergente a la monocultura y a las ideologías excluyentes.

Por ello, el sentido educativo promueve la *praxis* decolonizadora que razona con las hermenéuticas identitarias de los subalternos, en este sentido reflexiona desde la interculturalidad que incluye las cosmovisiones 'otras' desplazadas por el proyecto modernizador europeo de la razón instrumental (Horkheimer, 1973). *Praxis* cuya finalidad emancipadora produce el diálogo dialogal con las culturas e identidades diversas.

Es así que en 1997 la EZLN establece su propio sistema Educativo Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN), entre sus inicios plantearon reformular el sistema evaluativo sin exámenes porque el fin del aprendizaje deviene de las necesidades de la comunidad y son ellos los que proponen el contenido a ser impartido en las aulas. Es así que los egresados de la primaria y secundaria de la comunidad, fueron formados para ser los primeros docentes en participar del proyecto. Posteriormente se reformuló el sistema de evaluación estudiantil, las boletas, certificados y exámenes de estudio fueron eliminados porque se comprendió que los aprendizajes se verifican por medio de la labor del trabajo a su cargo.

Para la EZLN, los procesos educativos, la escuela, los aprendizajes surgen de la solidaridad “entre pueblos” e inicia con la autonomía ideológica y económica del Estado colonizador. En el currículo educativo “las áreas de conocimiento varían según la comunidad y se dividen en: lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanismo y producción, que abarca el cuidado del medio ambiente, con la misma cantidad de horas de estudio a la semana” (Silva, 2019, p. 115). Un tema importante y eje transversal de la educación es la agroecología porque es preocupación de todas las comunidades.

2.2.2 Bolivia y Silvia Rivera Cusicanqui

Los procesos decoloniales de la segunda mitad del siglo XX, y las alternativas que surgieron a propósito de la denominada “colonialidad del saber”, tienen relación con las propuestas epistémicas y geopolíticas de Silvia Rivera Cusicanqui quien entrevé la colonialidad epistémica. Debido a ello genera un corpus teórico y una irrefutable crítica teórica al sistema hegemónico y sus invenciones monoculturales, que, desde la publicación de su obra *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhichwa, 1900-1980*, reflexiona entorno a la subalternización de lo que ella llama “indios”.

Por ello, su punto de enunciación serán las comunidades Andinas de Bolivia y Perú con la propuesta decolonial de pensar y revalorar los saberes desprestigiados por el proyecto modernizador europeo, desde el siglo XVI, y sus distintos mecanismos de colonialidad. La propuesta de la autora define “de qué manera la diversidad de legados coloniales genera posturas y proyectos post-coloniales es lo que está en juego, precisamente, la

genealogía de los conceptos de colonialismo, colonialismo interno y colonialidad en el pensamiento crítico-social en América Latina” (Mignolo, 2002, p. 6). Por ello, dice Silvia Rivera Cusicanqui (Rivera, 2015a), desde 1970 salen a la luz los distintos métodos de dominación, y serán los indios los encargados de cuestionarlos.

Otra propuesta de Silvia Rivera Cusicanqui tiene relación con la ética, producción y valoración de epistemologías de las ciencias sociales andinas. El academicismo hegemónico, europeo y estadounidense, no facilita las publicaciones en idiomas subalternos, argumentando que geohistóricamente en tales lugares no ha existido ni existirá producción intelectual y que lo que se ha producido únicamente tiene valor local.

De la misma manera, la autora menciona que los indios han devenido en subalternos de los mestizos considerados “élites ventrílocuas” (Guerrero, 1997), porque son los mestizos quienes negocian con el poder, por ello “ya no deberían hablar de los indios, sino con los indios y en su idioma, porque el detalle está en la asimetría lingüística” (Rivera, 2015b, p. 53). Porque la asimetría y un diálogo dialogal (entre iguales) se construye en un contacto en igualdad de condiciones para construir saberes y hacer.

El concepto étnico de indio coloca a las comunidades indígenas en un lugar anterior a la historia, en un espacio lejos de este sitio, lo cual hace creer que las TCO (Tierra Comunitaria de Origen) permanecen estáticas con costumbres y tradiciones repetitivas que no generan innovación, y por el otro lado las élites dominantes creen estar concedidas de sociabilidad y comunicación, estar en lo contemporáneo, modernas... relegando a los indios al mito de comunidades salvajes y exóticas que a su vez en ello se invisibiliza todo tipo de violencia epistémica y física.

La autora, en concordancia con Dietz (1999), afirma que los esquemas esencialistas y sobremanera el concepto de etnicidad, funcionan y generan mecanismos de inclusión y exclusión, es así que estas categorías “forman parte de las estrategias de las élites para reproducir su poder, ya que en este universo fragmentado, sin duda alguna, quienes no están nombrados son los que mandan y ordenan la sociedad política” (Rivera, 2015b, p. 55). Convirtiéndose en los representantes, consejeros e intelectuales de los indios, porque

la mejor manera de colonizarlos es mediante la certificación³ (que solo puede provenir de un antropólogo mestizo), desplazándolos y desconociendo su papel político y social.

Silvia Rivera, pone énfasis en el valor filosófico de trabajar en la *chakra*, lugar en el que se construye ciudadanía, cultura, política... el trabajo agropecuario, menciona, es una visión del mundo alternativa a la occidental, por tanto, no es una cuestión sin valor cognitivo. Occidente al no valorar el trabajo en la tierra jerarquiza las labores intelectuales por encima de los saberes-haceres, por ello para que exista justicia social debe existir justicia en los distintos ámbitos del saber.

Sin embargo, el papel de lo *ch'ixi*, es decir lo manchado⁴ “que quiere decir ‘gris’, hecho de colores blanco y negro, pero que de lejos parecen un tercer color. Y de cerca vez que son dos opuestos que no se juntan, ni se funden... Lo blanco, manchado de negro, o viceversa” (Cacopardo, 2018, p. 183), desarrolla una hermenéutica singular en su función opuesta y contradictoria. Según Silvia Rivera Cusicanqui (2015a, p. 295) no es hibridez, sincretismo, o dialéctica de la síntesis, “que siempre andan en busca de lo uno, la superación de las contradicciones a través de un tercer elemento, armonioso y completo en sí mismo”, la categoría *ch'ixi* significa el ir y venir de los opuestos, el diálogo del Norte con el Sur, la teoría y la práctica, la fuerza creativa capaz de convivir con lo otro. Un estar afuera y adentro del sistema hegemónico dominante y de esta manera conocer su génesis para demoler la razón instrumental.

De esta manera se construye pedagogía: en la edificación de diálogos de lo que se piensa en la realidad con lo que habita encerrado en los libros. Sobre todo, en las prácticas de la mirada. “Ver y mirar, mirar y representar, son trayectos que deben recorrerse con una conciencia del self –el sí mismo del investigador– que la mayoría de las materias académicas soslaya” (Rivera, 2015a, p. 296). En el acto de reconocer nuestra ignorancia, empezamos a mirarnos y reflejarnos en “el otro”.

El quehacer pedagógico consiste en conectar las ideas de lo social experimentado con lo académico de los textos, es decir, práctica y teoría, para develar fisuras de lo acallado,

³ Una comunidad indígena debe legalizar su TCO para ser considerada como tal.

⁴ La autora ejemplifica el concepto con la idea del jaguar, el sapo, el lagarto... los animales manchados.

invisibilizado. Para luego entretelar los dos espacios opuestos de tal manera que dinamicen interpenetrándose sin fusión ni hibridez.

2.3 Ecuador y educación intercultural

El acceso y la promoción de la educación intercultural en Ecuador tiene su génesis alrededor de la década de los 40, iniciada antes por el proyecto liberal y laicista de Eloy Alfaro, gobierno que fomentó el acceso a las escuelas normales para la población urbana media. En este contexto de población rural, mayoritariamente indígena, exigirá de igual manera el ingreso al sistema educativo mediante la creación de organizaciones sociales sindicales (PCE, CEDOC), pero será la formación del FEI (Federación Ecuatoriana de Indios) en 1941 quien tomará la lucha indígena con mayor hincapié en la creación de educación indígena (Rodríguez, 2017a).

Las políticas educativas priorizaran al sector urbano y al uso del castellano como el idioma oficial, con pocos proyectos educativos destinados a los campesinos que seguían sin contar con marcos normativos para respetar su cultura. Pero será en la Constitución de 1945, art. 5 que establece el uso de las lenguas indígenas “Se reconocen el quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional” (Asamblea Nacional Constituyente, 1945, p. 1). Y en cuanto al sistema educativo, en el art. 143 de la misma constitución se afirma que “en las escuelas establecidas en las zonas de predominante población india, se usará, además del castellano, el quechua, o la lengua aborígen respectiva” (Asamblea Nacional Constituyente, 1945, p. 37) con ello se lograría un avance significativo en EIB.

Sin embargo, el déficit de políticas públicas en favor de las diversidades lingüísticas en el país no permitirá mayores cambios en la educación de los sectores campesinos y la propuesta de una educación intercultural tendrá que esperar varios años para ser concebida como tal.

El auge económico iniciado en la década de los 50, fomentó el cambio de matriz productiva, el aceleramiento de la urbanización y las migraciones internas sobre todo de la sierra a la costa. El cambio de matriz productiva generó modificaciones en los estatutos jurídicos del pueblo indígena quienes tendrán mayor representación dentro de la política pública. Es así que la modernización del Estado necesitó de mano de obra calificada y

por lo tanto la necesidad de alfabetizar la sociedad será un imperativo no solo en Ecuador sino a nivel regional.

2.3.1 Primeras experiencias de EIB en Ecuador

2.3.1.1 Educación indígena

En el contexto indigenista ecuatoriano, Dolores Cacuango inició uno de los primeros proyectos alfabetizadores, principalmente de la población campesina de la sierra, a lo largo de la década de los 40 apoyados por la Iglesia y los grupos sindicales, principalmente del FEI (Federación Ecuatoriana de Indios). Sin embargo, la fuerte oposición terrateniente no permitió la consolidación de las escuelas campesinas, al considerar que la educación indígena generará en la población resistencias y rebeliones contra-hegemónicas, que posteriormente llevarán a la clausura de muchas escuelas indígenas en la década de los 60. Pese a los obstáculos emergentes, la educación indígena siguió llevándose a cabo de manera no oficial o Estatal, alfabetizando de manera clandestina, en las noches y sin la autorización del patrón.

Así mismo, en el año de 1945 el Estado ecuatoriano firmó un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) con el objetivo de implementar el primer sistema de educación bilingüe en el país. El convenio debía realizar investigaciones referidas a las lenguas de cada comunidad, además de estudios antropológicos sobre el lenguaje que posteriormente debían servir para capacitar y retroalimentar de conocimientos a los pueblos indígenas.

En 1963 el ILV firma otro convenio con el Ministerio de Educación, con el cual se autoriza la creación de un plan piloto para implementar escuelas bilingües. Con este convenio se crean materiales didácticos basados en las lenguas vernáculas, capacitaciones docentes en EIB y recopilaciones sobre tradiciones orales de los pueblos indígenas. Pese a implementar una educación fundamentada en la lengua vernácula, posteriormente se notará el desplazamiento de la lengua materna por la lengua dominante, que evidencia la educación con fines de castellanización.

El ILV en su papel academicista, y el afán de progreso y civilización occidental, provocó segregación y aculturizó las comunidades indígenas del país lo cual devino en creación de nuevas formas de dominación, esto provocó críticas por parte de la sociedad civil

Por todo ello, el ILV ha sido considerado un instrumento imperialista de penetración y espionaje de los Estados Unidos que buscó el control geopolítico de los distintos países en los que se instaló y la apropiación de sus recursos naturales, a partir de procesos de evangelización y colonización cultural de los “salvajes” y de sus territorios y en los que la educación bilingüe jugó un importante papel (Rodríguez, 2017a, p. 130).

Es por ello que en 1979 el Estado ecuatoriano y el Ministerio de Educación llevarán a cabo un análisis del papel desempeñado por el ILV, para en 1981 solicitarle que entregue los estudios realizados y pedirle que abandone el país, con ello se dará por finalizado sus funciones.

De la misma manera, luego de un análisis regional iniciado por la OMS, UNESCO, OEA y la ONU definieron los problemas de la comunidad indígena y propusieron la Misión Andina (MA), la cual iniciará sus funciones en 1953 con la finalidad de solventar las deficiencias educativas de la población indígena. En Ecuador la MA en el año de 1963 pasa a ser parte de las políticas públicas y asume el nombre de MAE (Misión Andina Ecuador) que agrupará a varias comunidades de la Sierra.

La MAE centró su trabajo en las comunidades Kichwa hablantes más vulnerables del sector rural dotándolos de infraestructura y legalizando su estatus conforme la Ley de Comunas que permitió mejorar las condiciones de vida tanto educativas, como de salud, laboral, etc. Pese a defender y promover una mejora educación indígena, y con el afán de incorporar una nueva imagen del indígena para que ingrese en la sociedad dominante, el trabajo de la MAE terminó convirtiéndose en un proyecto de aculturación proyectada hacia la castellanización.

Es importante mencionar que la MAE desarrolló un papel importante en la concientización indígena, quienes entendieron el valor de su cultura e identidad y lo importante de organizarse políticamente para defender sus derechos mediante la participación directa en asuntos de Estado. En 1975, pese a la labor desarrollada y la falta de apoyo gubernamental, la MAE culminará sus actividades.

Con base en la creación del DINEIB en 1988, la población indígena regirá la educación intercultural y entre sus atribuciones se destacan: la elaboración de un currículo propio y formación docente, así como del material pedagógico pertinente, también la creación de centros educativos y la normativa respectiva. Posteriormente, a mediados del 2000 el Estado ampliará las funciones del DINEIB que permitirá elaborar y profundizar temas

educativos interculturales, en concordancia con el marco normativo, rescatando el valor de la cultura indígena y su lengua.

Con la llegada del gobierno de la Revolución Ciudadana (RC) y la elaboración de la Constitución en Montecristi en 2008, el Estado adopta un nuevo eje político transversalizado por el Sumak Kawsay, que reformula la identidad del país al definirlo como multiétnico, intercultural y plurinacional. Se oficializa las lenguas (art. 2) kichwa y shuar, y los demás idiomas de cada pueblo indígena de acuerdo a las zonas donde habitan.



Fig. 2: Lenguas indígenas del Ecuador

Fuente: Texto lengua y literatura 9no EGB, Ministerio de Educación Ecuador.

Con respecto del DINEIB, en 2009 se emite el decreto 1585 y con ello pierde autonomía económica, técnica y administrativa y pasa a ser parte de una nueva Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, con adscripción al Ministerio de Educación. Centralizada la educación intercultural, todas las autoridades de esta subsecretaría pasan a ser designadas sin criterios pedagógicos interculturales (recordemos los criterios de evaluación y posterior cierre de la universidad Amawtay Wasi en 2013). Los programas de licenciatura y capacitaciones docentes estarán encargadas por instituciones ajenas al sector indígena y con ello se evidencia un

fuerte retroceso respecto a los logros alcanzados por el movimiento indígena y, a su vez, contradicen los principios de interculturalidad y plurinacionalidad reconocidos en la Constitución, así como la supuesta apertura hacia la diversidad cultural que se maneja desde el discurso de la Revolución Ciudadana (Rodríguez, 2017a, p. 191).

A diferencia del Sistema Nacional de Educación descentralizado en zonas, distritos y circuitos, el DINEIB demuestra cada vez más control de su educación que le llevará a retrocesos graves. Además, se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa encargado de garantizar la calidad educativa con parámetros hispano-occidentales que para las escuelas e instituciones educativas interculturales no aplica, y debido a ello tienen dificultades para superar dichos parámetros, la consecuencia de este régimen de evaluación genera que las instituciones comunitarias corren el riesgo de ser clausuradas.

2.3.1.2 Etnoeducación

El contexto afro ecuatoriano emerge en una sociedad políticamente racializada devenida de procesos esclavistas y colonialistas, es así que en la conformación del Estado-nación de 1830, la población afrodescendiente será excluida del concepto de identidad blanco-mestiza hegemónica al igual que la población indígena. En 1854 luego del decreto que abolía la esclavitud, la población afro pasará a formar parte de los huasipungos y del concertaje. Esmeraldas será un “territorio de acogida para los cimarrones hombres y mujeres que lograban huir tanto de las minas como de las haciendas del Valle del Chota y Mira” (Vera, 2017, p. 2) sin dejar de lado las provincias de Imbabura y Carchi en donde se ubica más del 74% de la población afrodescendiente.

A partir del año 1980, debido al surgimiento de políticas de la identidad y la diferencia, la población afro reclamará sus derechos culturales, para así conseguir que en la Constitución de 1998 el Estado reconozca la ciudadanía y afirmación del pueblo negro o afro ecuatoriano. Sin embargo, la brecha de desigualdad, sobre todo económica y educativa frente a la población mestiza, continúa siendo parte del debate.

Cabe destacar que la población afro-descendiente toma posicionamiento epistémico desde finales de 1970 formando espacios de debate en temas educativos, sociales, culturales. Reescribiendo así la historia invisibilizada con la propuesta “casa adentro” y “casa afuera” del maestro Juan García⁵.

La población afroecuatoriana tuvo que resistir a momentos de colonialismo y opresión y una de las formas de luchar frente al poder fue la recuperación de la memoria oral y la

⁵ *La tradición oral, una herramienta para la etnoeducación. Una propuesta de las comunidades de origen afroamericano para aprender casa adentro*

creación de materiales elaborados desde su etnicidad. El proceso llevado en Ecuador no es ajeno al contexto regional y mundial que inicia en la década de los 50, que en el país se concreta en 1979 con la creación del Centro de Estudios Afroecuatorianos (CEA) con el objetivo de recuperar los conocimientos ancestrales y la divulgación en la nación.

Una de las primeras publicaciones en torno a conocimiento afrodescendiente en Ecuador se realizó en 1988 llamada *Cuentos y Décimas Afroesmeraldeñas*. En 1985 se crea también el Centro Cultural Afroecuatoriano (CCA) quienes trabajarán en diversos temas encaminados a cambiar el significado del término “negro”, que a pesar de la propuesta trajo consigo debates sobre la imposición de estrategias folclorizantes.

En 1999, Ecuador y Colombia, realizan el IV encuentro de comunidades negras para fortalecer los lazos bilaterales en temas etnoeducativos y con la coordinación del maestro Juan García, que más adelante darán surgimiento a diversas organizaciones sociales (FOGNEP, MOMUNE, CONAMUNE) en defensa de los derechos afro-latinoamericanos y que en Ecuador permitirá crear, en 2001, la “Comisión de Etnoeducación” que actualmente está formado por más de 60 docentes (Vera, 2017). Luego surgirán una serie de talleres encaminados a recuperar la cultura afro, en 2005, la comisión publica el módulo de Etnoeducación llamado “Nuestra Historia, documento didáctico pedagógico de etnoeducación afroecuatoriana”, que desde ese mismo año se aplica en el Valle del Chota, por lo cual se crearán varios currículos similares y sobre todo serán aplicados de manera sistemática desde 2013.

Por tanto, la Etnoeducación se convierte en el proceso de revalorización de la cultura afro presente en el país que comprende este proyecto como el

lugar de enunciación en donde lleva implícito un proceso de desprenderse de lo ajeno, es decir, de todas las construcciones esencialistas, negativas y estereotipadas que se ha construido sobre ellos bajo la colonialidad del poder, para reapropiarse de lo propio a través las narrativas, historias, memorias, sentidos, saberes y conocimientos del pueblo afroecuatoriano (Vera, 2017, p. 94).

2.3.2 Experiencias interculturales análogas a la UESF

Contemporáneo a nuestro estudio y con las normativas emitidas por el gobierno de la Revolución Ciudadana llevada a cabo bajo la presidencia del Economista Rafael Correa y mediante el establecimiento de la Constitución de la República del Ecuador en el 2008, el Estado ecuatoriano garantiza el derecho y la obligatoriedad de la educación

intercultural en la Constitución (art. 28) y en la LOEI (art. 5), con este precedente se abre un nuevo episodio de proyecto sobre EIB en el país.

La constitución de Montecristi en 2008 reconoció los saberes ancestrales y el valor de construir un país plurinacional e intercultural, por ello, el reconocimiento de las sabidurías de los pueblos se refleja y encuentra eje en el Sumak Kawsay (Buen Vivir) andino, con esta filosofía se refundará un estado respetando los saberes lingüísticos y culturales (art. 29). En cuanto al Sistema Educativo Nacional, la Constitución (art. 27, 28, 343) promueve el valor de la interculturalidad, en tanto que garantía de toda persona y comunidad, de relacionarse con el resto de culturas que integran la identidad nacional.

Sin embargo, a pesar del fortalecimiento normativo, en 2009 el Estado firma el decreto 1585 con lo cual la DINEIB pierde autonomía y con ello se cierran varios programas educativos interculturales de licenciatura y posgrado que previamente habían sido aprobados por el CONESUP. Además, en 2013 la Universidad *Amawtay Wasi*, que desde su nacimiento se convirtió en una pieza fundamental del movimiento indígena, tanto en el ámbito educativo y político, será clausurada por incumplir 40 de 51 criterios de interculturalidad impuestos por el CEAACES (Moctezuma, 2015).

Entre las modificaciones al sistema intercultural, con respecto a la DINEIB, sufre un proceso de recentralización mientras que el resto del Sistema Nacional de Educación está organizado por zonas, distritos y circuitos, es decir un sistema desconcentrado. Además, el sistema educativo debe cumplir parámetros emitidos por la asesoría educativa, que emite normativas eminentemente occidentales de la colonialidad moderna⁶; hasta el momento, salvo en las unidades educativas denominadas Interculturales Bilingües, no se enseñan las lenguas indígenas⁷, a diferencia del inglés que es obligatorio desde el primer año de EGB hasta el nivel superior. Lo mencionado demostraría la creciente homogenización de la lengua y pérdida de las lenguas originarias. Es por ello que el análisis de un sistema educativo intercultural se desdibuja en nuestro contexto.

⁶ Evidencia de lo mencionado fue la estandarización de la educación del país con la creación de Unidades Educativas del Milenio y el posterior cierre de 5.500 escuelas comunitarias (Rodríguez, 2017a).

⁷ Pudimos constatar que el idioma kichwa está considerada dentro del currículo nacional, pero solo en EGB básica. El resto de idiomas no se enseña.

El sistema educativo nacional, establece la gratuidad de la educación en los niveles de Educación General Básica y Bachillerato, es así que nuestro contexto investigativo al pertenecer al sistema fiscal puede ser evaluado en términos similares al sector público.

Al igual que nuestro marco de referencia⁸, los docentes de nuestra institución no cursaron estudios interculturales en su formación docente, así mismo “la capacitación en lenguas indígenas es una demanda generalizada de todos los docentes mestizos de todas las unidades educativas estudiadas” (Rodríguez, 2017a, p. 212). Sin embargo, evidenciamos que tres docentes cursan una licenciatura en Educación Intercultural en la UNAE (Universidad Nacional de Educación) en quienes se pudo evidenciar la enseñanza del kichwa en el aula utilizando canciones. Uno de los docentes comentó:

La lengua materna es algo que en la actualidad se está tratando de revalorizarla a través del ministerio de educación con distintos programas con distintas modalidades incluso ya establecidas en el currículo de los diferentes grados de Educación General Básica (EGB)...sabiendo cuanto significa una lengua que fue casi invisibilizada por parte del colonialismo, pues, entonces, es hora de recuperar todas esas tradiciones. (Chimbo E. 2019).

Sin embargo, en cuanto a las normativas que regulan el sistema educativo intercultural bilingüe existe un conocimiento incipiente por parte de los docentes quienes no han leído el MOSEIB y al momento de preguntar sobre tal documento responde que desconocen de qué se trata.

En cuanto a las planificaciones de clases, los docentes cuentan con un tiempo establecido para dedicar su tiempo a tal actividad y al igual que en un estudio similar “en lugar de desarrollar estas tareas, esperan a que el tiempo transcurra hasta que llegue la hora de abandonar el centro” (Rodríguez, 2017a, p. 217). Y se observa que en sus planificaciones no abordan una pedagogía intercultural situada y acorde a la hermenéutica del estudiante. Las clases están centralizadas en el texto y los estudiantes cumplen un rol pasivo, copiar y leer el texto.

2.3.3 ¿Un Plan Curricular Institucional (PCI) intercultural?

La comunidad de aprendizaje actual evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas que respondan y respeten las múltiples diversidades e interacciones que se originan en los

⁸ Nos servimos de la tesis doctoral de María Rodríguez Cruz (2017) titulado *Políticas educativas en un estado intercultural y plurinacional: Ecuador. Teorías y realidades*.

distintos espacios de la IE. El PCI debe ser intercultural porque la sociedad no es estática y los actores no son homogéneos. Es así que la escuela como centro de interacción y aprendizaje es evidentemente conflictiva y por ello debe generarse un proyecto intercultural. Los discursos pedagógicos constructivistas y conductuales no responden al contexto sociocultural de los estudiantes y a sus aspiraciones personales, nuestro contexto marcado por la exclusión y dominación cultural eurocéntrica que no revela y oculta la necesidad de una hermenéutica del sujeto que respete la alteridad y la diferencia como norma.

Evidentemente, la cultura e identidades diferentes no son comprendidos, los espacios educativos miran a los estudiantes como sujetos que necesitan acceder a la cultura urbana dominante. En esta realidad, las diferencias aparecen como una patología a ser eliminada, por lo tanto, el “otro” se considera amenaza de lo “normal” y lo establecido, por ello debe ser controlado. La dominación es ejercida como un derecho adquirido, somete e invisibiliza, mira a los sujetos como herramientas de su poder

La disciplina "fabrica" individuos; es la técnica específica de un poder que se da los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso pueda fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente (Foucault, 2003, p. 158).

La disciplina en este contexto se asemeja a la de un ejército militar o una fábrica, funciona de tal manera que existen momentos para cada actividad, “ir al baño es prohibido en horario de clases”, “necesitamos el permiso del profesor para salir”, “siempre nos regañan por cosas que no es justo”. En contraste a esta realidad, la propuesta del PCI intercultural considera a la educación un ejercicio de liberación, de expresión del derecho a la diferencia, de formación de identidades, respeto a las hermenéuticas diversas. El PCI intercultural genera espacios de diálogo dialogal.

3. La UESF análisis de datos etnográficos

3.1 Descripción del problema-solución

La Unidad Educativa San Francisco se encuentra ubicada en la zona urbana de la ciudad de Cuenca, en la parroquia Gil Ramírez Dávalos (ver en anexos el plano). El universo educativo cuenta con una población que en mayor medida es mestiza (tabla 2.1) del sector urbano y también de las zonas rurales de ciudad, y en menor medida se identifican otras etnias (tabla 2.2). El edificio donde funciona la institución es considerado parte del

patrimonio cultural de la ciudad y debido a la época de construcción colonial es de arquitectura mixta (de adobe y ladrillo), pertenece al Ministerio de Educación administración pública, cuenta con todos los servicios básicos e internet.

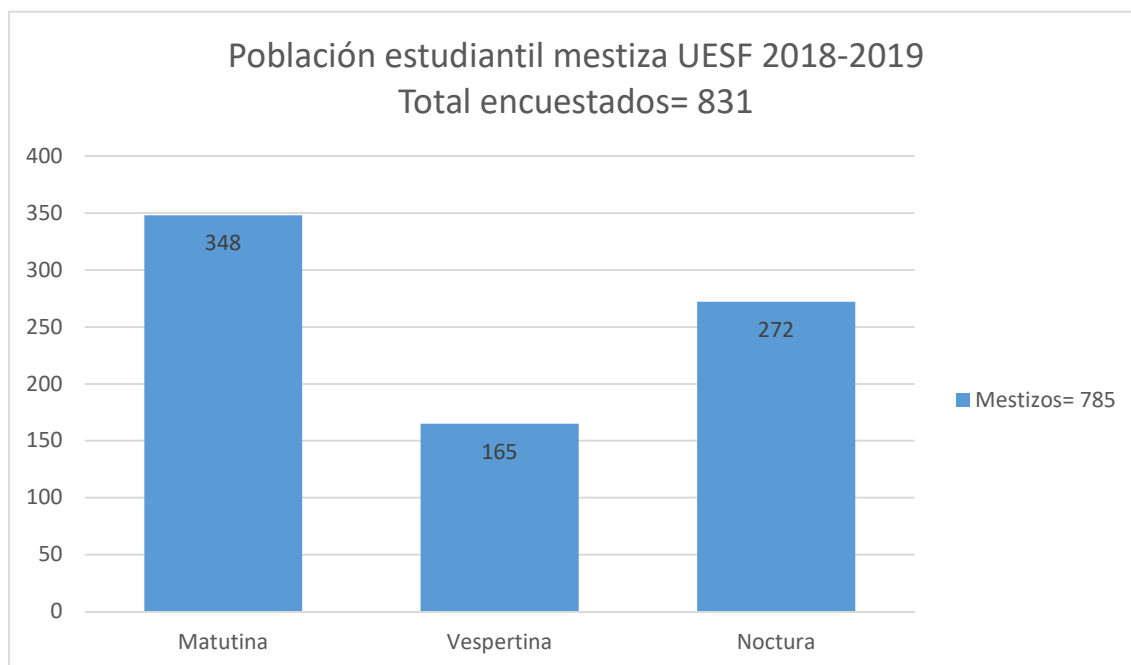


Tabla 2.1. Elaboración del autor. Fuente: encuesta tomada en las aulas de la I.E.

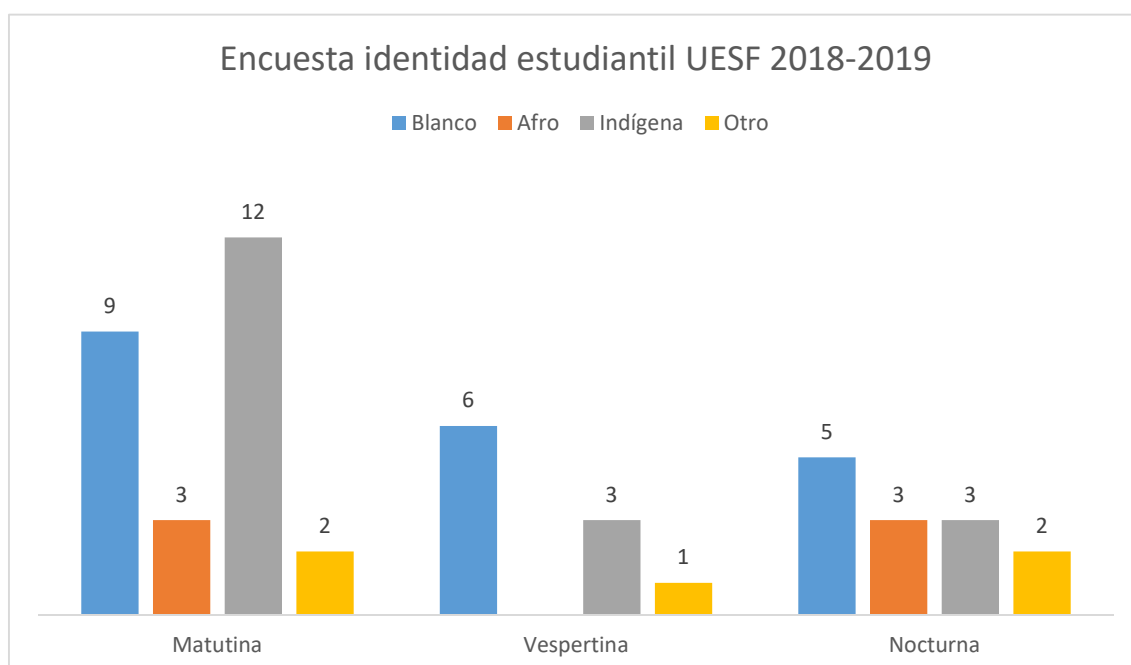


Tabla 2.2. Elaboración autor. Fuente: encuesta tomada en las aulas de la I.E.

Estudiantes

El proyecto que se formula está enmarcado en un enfoque social-educativo, pretende mejorar el rendimiento académico a través de sensibilizar los procesos pedagógicos y los métodos administrativos de abordaje en la diversidad. El problema surge en cuanto al sistema educativo, porque se maneja una estructura hegemónica (descrita en el presente capítulo) encaminado hacia un sistema multicultural y así lo refuerza Muyolema (2001), Rodríguez (2018), Walsh, (2009). Tal como lo hemos percibido, el diálogo es poco frecuente⁹ entre los miembros de la IE, que se manifiesta en la conversación dentro de los grupos focales y la percepción basada en la observación de campo. Es así que, las inconformidades estudiantiles son expresadas entre los pasillos y de manera informal en las redes sociales por lo cual se prohibió ingresar con celulares a la I.E argumentando que se utiliza para “quejarse”¹⁰. Así, la falta de sensibilidad de los involucrados y debido a que la mayoría de informes sobre conflictos ocurridos en la institución, percibimos que la solución más frecuente es la de imponer sanciones y castigos. De ahí que las alternativas que se proponen a los problemas no parten de la humanización de los procesos educativos, tampoco se interioriza el contacto bidireccional con hermenéuticas diversas, en este caso hacia los estudiantes.

Docentes

También hay que tener en cuenta que el Ministerio de Educación genera cursos¹¹ no obligatorios sobre actualización de conocimientos y de procesos interculturales-educativos que en general duran un promedio de uno a dos meses (100 horas promedio) y en su mayoría virtuales. Según pudimos observar, a diferencia de los obligatorios tienen poca acogida entre los docentes y una de las causas es porque no se impulsan o motivan

⁹ En el mes de septiembre de 2019, se excluyó a los estudiantes del “Bachillerato General Unificado “A” del programa cívico del juramento a la bandera sin consultar al resto de docentes y enviando un correo electrónico afirmando que se debe a su mal comportamiento sin buscar consenso o un mediador.

¹⁰ En varias oportunidades una autoridad ingreso al aula para retirar los celulares manifestando que está prohibido su uso, debido a que los estudiantes se distraen constantemente. Pero fuera del aula la autoridad manifestaba que los estudiantes han creado una red social y que sarcásticamente generan protesta.

¹¹ Más información sobre los cursos ofertados y sus características puedes ser consultados en el siguiente enlace <https://eva-mecapacito.educacion.gob.ec/>

dentro la I.E. Los docentes obtienen información sobre los cursos por otros medios (correos electrónicos, mensajes de textos), como bien afirma el Ministerio de Educación del Ecuador (2019) en la página web Me Capacito “Se convocará por grupos a todos los docentes del Magisterio Fiscal, debe estar pendiente de la convocatoria que se realizará vía SMS y publicación de listados en la página del Ministerio de Educación.”

Del curso sobre interculturalidad, la información disponible en la página web Me Capacito (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019b) se encuentra lo siguiente: El curso tiene una duración de tres semanas bajo la modalidad virtual. Los temas abordados son:

- La interculturalidad
- Elementos para la construcción de la interculturalidad
- El paradigma de la interculturalidad
- Interculturalidad y educación
- Los calendarios vivenciales

Los objetivos del curso son los siguientes:

- Valorar los aportes históricos, políticos, sociales en la conformación de una sociedad intercultural.
- Identificar los elementos en la construcción de la interculturalidad
- Promover la sistematización de los conocimientos ancestrales
- Aplicar los aportes pedagógicos de la interculturalidad al sistema educativo nacional.
- Organizar la gestión de la institución educativa a partir de los calendarios vivenciales de las localidades y regiones del país, así como del calendario andino

El curso, como puede verse aborda cinco temas o módulos, y luego de realizar las lecturas y foros de cada unidad, se encuentran actividades y cuestionarios los cuales deben ser elaborados para obtener un puntaje final. La aprobación del curso se obtiene con una nota mayor o igual a 7.00 puntos, distribuidos en todas las actividades a realizar. En caso de no aprobar el curso el Ministerio de Educación realiza una segunda convocatoria.

Así mismo, pedimos información al Ministerio de Educación del porcentaje de asistencia y finalización del curso, pero no obtuvimos respuesta a la consulta salvo un correo ajeno a nuestra solicitud.

También, otro de los cursos abiertos en agosto 2019 sobre “Prevención de la violencia”, manifestaban los docentes, había que seguirlo porque la motivación surgía debido a que servía para la recategorización y ascenso docente.

Institución educativa

Por otro lado, de acuerdo a estudios educativos interculturales en el país (Rodríguez, 2017a), en los últimos años se ha priorizado los procesos reguladores y homogeneizadores, tal es el caso de la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, con lo cual se constata una educación enmarcada en parámetros occidentales: las evaluaciones tienen un patrón hegemónico de medición, no se brinda atención a las diferencias ni mucho menos a saberes-haceres, invisibilizando la “otredad”. Asimismo, la creciente castellanización supone la pérdida de costumbres, tradiciones culturales (fig. 3) y orales del contorno educativo, por ello se puede hablar de una educación basada en la colonialidad del poder¹² “sustentado en dos pilares: el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (*aesthesis*)” (Mignolo, 2010, p. 12) .

¹² Categoría de Aníbal Quijano (2000, p. 23). Para el autor la colonialidad del poder estaría

“establecida sobre la idea de raza debe ser admitida como un factor básico en la cuestión nacional y del Estado-nación. El problema es, sin embargo, que en América Latina la perspectiva eurocéntrica fue adoptada por los grupos dominantes como propia y los llevó a imponer el modelo europeo de formación del Estado-nación para estructuras de poder organizadas alrededor de relaciones coloniales”

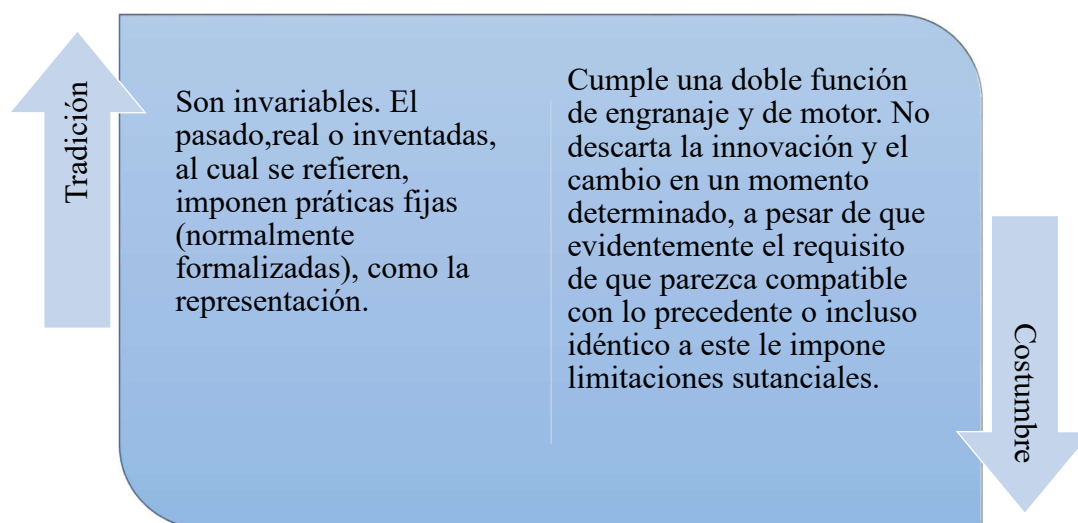


Fig. 3: Definición de tradición y costumbre;

Elaboración propia. Fuente: *La invención de la tradición* Eric Hobsbawn (2002)

Las ideas que describen el modelo dominante en Latinoamérica, sobretodo en Quijano (1992), se basan en un nuevo marco de interpretación de la modernidad, tomando en cuenta la experiencia histórica y cultural latinoamericana, para desarrollar así la categoría de “colonialidad” que se convertirá en el centro epistémico que desvelará más acertadamente la estructuración interna del poder típicamente moderno (Polo, 2016). Pero este poder, afirma Polo (2016, p. 10) “estaba íntimamente constituido por la noción de clasificación racial o étnica, aspecto que impregnó y todavía lo hace todos los ángulos de la existencia social (en sus dimensiones material y simbólica) y todas las relaciones intersubjetivas”. Esta idea de “raza” trajo consigo el desarrollo del capitalismo mundial (basada en la idea de modernidad entendida como centro-europeo y colonial) que “fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, “indios” y “negros” como identidades comunes y negativas” (Walsh, 2009b, p. 13).

Deriva de lo mencionado anteriormente a que nuestra propuesta, en términos gramscianos, pretende una reforma “intelectual y moral” para contrarrestar el “sentido

común”¹³ ligada a muchas creencias y prejuicios que mantienen en una posición mecánica a los subalternos. Por ello, la categoría deconstructiva (Polo, 2019, p. 40) describe la generación de conocimiento cultural en el mismo terreno del adversario, porque

Es ahí donde deben empezar a conquistarse posiciones, haciendo un trabajo cultural que no se limite únicamente a las dinámicas representativas y a la acción política de tipo electoral; porque de nada sirve tomar posiciones dentro de las instituciones gubernamentales si, al mismo tiempo, no se incide en el campo de la subjetividad.

Esta subjetividad o “sentido común”: valoraciones, conceptos, estereotipos, modelos, forman parte de la colonización del saber y de la violencia epistémica-igualmente decisiva al de la dominación económico-político y militar en la creación y transmisión del orden colonial (Polo, 2019). En palabras de Gramsci podemos definirlo como hegemonía. Es decir

Cuando el mundo del uno y su resto, en la estructura binaria, encuentra el mundo de lo múltiplo, lo captura y modifica desde su interior como consecuencia del patrón de la colonialidad del poder, que permite una influencia mayor de un mundo sobre otro. Lo más preciso será decir que lo coloniza (Segato, 2011, p. 24).

Es por ello que en América Latina (Walsh, 2009, p. 2) desde los años 80 se siente una necesidad de (re) crear maneras de relacionarse culturalmente entre grupos diversos, de superar el racismo y de valorar la otredad, por ello se refiere “al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” que es a lo que definimos como interculturalidad para construir “paradigmas otros” (Mignolo, 2003) basados en pensamientos críticos que enfrente aquellas situaciones en donde es evidente el agotamiento del proyecto de la modernidad¹⁴ para con ello reaprender a ser.

Además, si bien es cierto que entre los grupos focales, como veremos en adelante, utilizan la categoría intercultural, pero lo hacen refiriéndose al modelo multicultural (Muyolema, 2001) porque reconocen la otredad siempre y cuando mantenga la funcionalidad dentro del sistema educativo nacional ya que mantienen el orden colonial vigente, invisible

¹³ “Entendiendo por tal un conglomerado más o menos articulado de imágenes, nociones, metáforas y valores desde los cuales sentimos y pensamos la realidad” (Polo, 2019, p. 39).

¹⁴ Lyotard asegura que los grandes relatos de la modernidad o de las Luces dejaron de “modelar las formas reales de la vida social, política, económica y cultural” (1998, p. 55)

dentro de una “interculturalidad funcional,¹⁵ acrítica, homogenizante” que no hace más que acentuar el control de las poblaciones subalternadas, concomitantemente a lo que Žižek (1998) puntualiza como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”.

En este panorama la interculturalidad empieza a configurarse en los años 80 en el contexto de políticas educativas indígenas, y que actualmente la propuesta reafirma una “interculturalidad funcional” porque efectivamente en las normativas se incluye la categoría intercultural con una descripción más o menos plausible que también reconoce la necesidad de una contextualización teórica y práctica con una serie de descripciones sobre la diversidad en las instituciones educativas, pero no explica como el modelo intercultural permitirá confrontar las desigualdades en educación.

De la misma forma en nuestro contexto las constantes desigualdades muestran inconformidad con la administración del Ministerio de Educación y el avance, antes ya mencionado, del modelo moderno europeo-educativo centralizado. Este proceso ha excluido a los sectores indígenas, sobre todo, y a la parte rural, como es el caso del cierre de muchas escuelas interculturales bilingües comunitarias de la Sierra (capítulo 2 del presente trabajo). Dejando sin opciones educativas a los menos aventajados, por tal motivo generar propuestas alternativas es el propósito a ser trabajado en la presente investigación.

De este repaso del modelo educativo podemos afirmar la necesidad de una pedagogía intercultural para frenar el denominado “nacionalismo posmoderno”¹⁶ en su afán de homogenizar la cultura. Detener la lógica multicultural del capitalismo transnacional que busca unificar los sujetos para reducir su complejidad y controlar las demandas emergentes.

La lógica capitalista, la modernidad eurocéntrica (Cabaluz-Ducasse, 2016), se ha caracterizado por el mito de la universalidad de la ciudadanía que oculta y subsume las

¹⁵ Utilizamos la definición del filósofo peruano Fidel Tubino (2005, p. 2) quien afirma que esta “interculturalidad que no cuestiona las reglas de juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”.

¹⁶ Entendida con base en “un nacionalismo fanático y utópicamente homogéneo, hemos entrado en el celebrado campo del multiculturalismo y a una suerte de nihilismo posmoderno, concomitante y coincidente con la expansión del neoliberalismo”(Muyolema, 2001, p. 24)

diferencias. Por ello, la pedagogía intercultural debe estar basada en la diferencia como derecho de la ciudadanía, y que permita recuperar las alteridades excluidas por el pensamiento europeo (Scheines, 2008), contribuyendo a la transformación de las situaciones de inequidad y exclusión, permitiendo la interacción de personas culturalmente diferentes y que considere al “otro” como sujeto con capacidad de actuar. Es tiempo de tomar una actitud crítica (Pauli de García, s/f) para mirar nuestra realidad sin complejos de inferioridad.

3.2 Elaboración de la propuesta

Para la propuesta se procedió a la conformación y desarrollo de los grupos focales en el mes de junio, posteriormente se realizó el análisis de datos contextualizando la teoría y epistemología de pedagogías interculturales con el reglamento de la LOEI y las propuestas surgidas en el campo acción de la UESF, con ello identificamos la perspectiva intercultural en la IE y el conocimiento de los actores educativos, seguidamente describimos las estrategias para fomentar el diálogo intercultural (fig. 4) . En el capítulo 4 hablaremos de la consecución de la guía de prácticas pedagógicas.

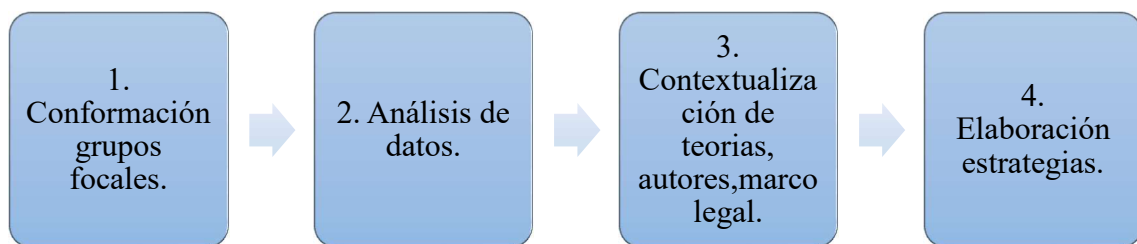


Fig. 4: Elaboración de la propuesta intercultural;
Elaboración propia

Ahora bien, en la conformación y desarrollo de los cuatro grupos focales, al igual que en las observaciones, identificamos modos distintos de relacionarse que hacían denotar la existencia de relaciones verticales. En virtud de lo mencionado, podemos señalar que dentro de los grupos focales existe:

- Distribución de espacios
- Formación de grupos
- Estudiantes nerviosos

Por ello, explicamos que la finalidad de la investigación serviría para generar propuestas basadas en las opiniones de los actores educativos y que se mantendrá los resultados para fines académicos y con total confidencialidad.

Categorías

	Categoría	Descripción
Principal	Pedagogía Intercultural	“La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencias interculturales en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia” (Aguado, 2003, p. 63)
	Diversidad	“La diversidad es una constante humana y forma parte de la vida misma. Se define como proceso más que como categoría. La diversidad cultural es un hecho, la heterogeneidad es la norma [...] La diversidad tiene que ver con el reconocimiento del otro y el reconocimiento de otras formas de ver el mundo; lo relativo de cualquier clasificación y las consecuencias de la misma. Al imponer una clasificación, un nombre, una designación a algo lo poseemos, es una forma de ejercer el poder sobre el otro” (Aguado, 2009, p. 15)
Subcategorías Principales	Racismo	Entendemos la definición de racismo como: “El fracaso colectivo de una institución para ofrecer

		<p>servicios adecuados a la gente por razón de su color de piel, cultura u origen étnico. Puede verse y detectarse en procesos, actitudes y comportamientos, que se suman a la discriminación debida a prejuicios inconscientes, ignorancia, falta de consideración, y estereotipación racista, lo cual coloca a las personas de minorías étnicas en clara desventaja” (Aguado et al., 2006, p. 217)</p>
Subcategorías secundarias	Etnia	<p>Para el análisis de esta categoría utilizaremos a Dietz (1999) que nos sirven para delimitar y precisar nuestro campo de acción. En primer lugar, etnicidad es principalmente un constructo social cuyo rasgo delimitador intergrupar - al igual que los nacionalismos- recurre a tres tipos de “primordializaciones” para “imaginar comunidades”: 1) metáforas de parentesco 2) invención de tradiciones 3) la continuidad del espacio propio.</p>
	Cultura	<p>La cultura, según Geertz (2003) consiste en un sistema de significaciones y símbolos (Geertz menciona, además, para la antropología cognitiva, la cultura está compuesta de estructuras psicológicas que orientan la conducta) mediante los cuales las personas explican sus experiencias y guían sus conductas. Estas reglas sistemáticas forman redes de significados elaborados por los sujetos mismo con la finalidad de lograr cohesión social. Esta relación revela que las prácticas culturales cuando son repetidas por varias generaciones, predisponen las actitudes y comportamientos de los individuos y que por lo</p>

		tanto condicionan las distintas maneras de aprender (Del Campo, 2017).
	Raza	Entendemos por "raza" (Stolcke, 2000) a un criterio de diferencia y desigualdad social devenida de una construcción sociohistórica que será utilizada para argumentar la superioridad o inferioridad de las personas (racismo).
	Estado	La categorización es necesaria para entender a los nacionalismos, ya que su existencia depende de que previamente una definición de estado esté presente. Es así que por Estado (Gellner, 2001) se entiende al conjunto de agentes especializados (policía, tribunales, etc) o unidades políticamente centralizadas en la conservación del mantenimiento del orden y de un entorno político-moral que sirve de cimiento a tales unidades y que además se considere norma.
	Nación	Benedict (1983, p. 20) aclara que nación es “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana”. El autor explica que es imaginada porque los miembros del Estado-nación jamás conocerán al resto, no los verán, no los oirán, pero en su mente tienen la imagen de la comunión entre todos. Entendida así nuestra comunidad educativa será limitada en el sentido de pertenencia a un grupo ya que fuera de ella se encuentran otros grupos. Es soberana porque elabora sus normas y establece métodos democráticos que aseguren las libertades y es comunidad, pues pese a las desigualdades, siempre es concebible un compañerismo profundo y horizontal

	Nacionalismo	<p>Para Gellner (2001, p. 80) la "era del nacionalismo" no es una especie de suma del despertar y la afirmación política de cualquier nación. Lo que va a suceder es que</p> <p>la existencia de culturas desarrolladas estandarizadas, homogéneas y centralizadas, que penetran en poblaciones enteras [...] constituyen prácticamente la única clase de unidad con la que el hombre se identifica voluntariamente [...] Hoy en día las culturas parecen ser las depositarias naturales de la legitimidad política. Sólo entonces constituye un escándalo cualquier desafío que hagan unidades políticas a sus fronteras. Es en estas condiciones, y sólo en ellas, cuando puede definirse a las naciones atendiendo a la voluntad y la cultura, y, en realidad, a la convergencia de ambas con unidades políticas.</p> <p>Por estas razones “nacionalistas” las personas desean estar políticamente insertados con aquellos que comparten su cultura y por ello el estado impondrá y protegerá la cultura hegemónica. Esta unión de voluntad, cultura y estado, normativiza a tal punto de que las normas establecidas definen la situación de los individuos y difícilmente son incumplidas.</p>
--	--------------	---

3.2.1 Diversidad

Con respecto al conocimiento sobre la diversidad, los cuatro grupos focales coinciden en el “sentido común”, categoría de Gramsci (2013), que la diversidad significa existencia de muchas culturas dentro del país y, además del respeto que se merecen al tener todos los mismos derechos. Nos referimos al “sentido común”-como mencionamos anteriormente- porque percibimos que los integrantes utilizan interculturalidad como

sinónimo de multiculturalidad que permite y respeta las libertades de la otredad, atendiendo a las diversidades, pero “tal reconocimiento liberal de la diferencia implica también un despojo: el de la sustancia” (Muyolema, 2001, p. 25), el de su hermenéutica. Lo inter- significaría así otra forma de transculturación sustentada en el multiculturalismo y en el contraste ideológico particular / universal. (Muyolema, 2001, p. 26)

Docentes

Pero, existen ciertos matices y aclaraciones sobre diversidad, por ejemplo, un docente que realiza estudios de licenciatura en interculturalidad en la UNAE (Universidad Nacional de Educación) explica que sobre tal cuestión “podemos hablar en varios temas, diversidad cultural, diversidad, también en lo que es inclusión... todos esos casos deben ser atendidos, no se puede trabajar aislados en ninguna de esas situaciones” (D1). Pero, esta definición da a entender que no se puede partir del hecho de solo el reconocimiento sino también del desafío de mirar al otro como la totalidad dentro de la comunidad educativa y como totalidad el de promover las políticas de equidad educativa (Bolívar, 2012) partiendo del hecho del respeto a las libertades, que no es pertinente confundir con la libertad “neoliberal”, en cuanto nosotros planteemos aquella libertad que permite la consecución de una igualdad equitativa de oportunidades¹⁷ y del principio de la diferencia¹⁸.

Para Bolívar (2012, p. 41) esta preocupación no está referida únicamente a la lucha contra las desigualdades “pues no cabe una escuela justa si no es eficaz” es decir, de mejorar los procesos educativos. Por ello la escuela debe determinar un contenido básico sin los cuales el estudiantado estaría en desventaja y por tanto excluidos, por consiguiente, la escuela/colegio debe brindar un currículo común a todos y establecer los aprendizajes, por decir mínimos, con los cuales se asegura una educación justa. Sin embargo, esto no impide que haya otros que puedan ir más lejos, pero sin perder la preocupación por los más débiles.

¹⁷ “Cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos” (Bolívar, 2012, p.21)

¹⁸ A tal principio lo entendemos partiendo del hecho de que “en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad” (Bolívar, 2012, p. 21).

Sobre lo mismo comenta una profesora “somos diferentes en cuanto a la cultura, las costumbres, la forma de vestir... la raza” (D5). Encontramos un racismo sutil al utilizar la palabra raza, porque lo que nos hace diferente no puede fundarse en un criterio racial. El uso de esta categoría se convierte en una situación colonial. La delimitación intergrupala es también excluyente y frente a ello debemos generar estrategias de escucha para que las personas se autodefinan. La creación de identidad tiene que ver más con la cultura. Es la cultura o subcultura donde las personas interactúan y en este sentido la cultura aparece como una “telaraña de significados” (Geertz, 2003):

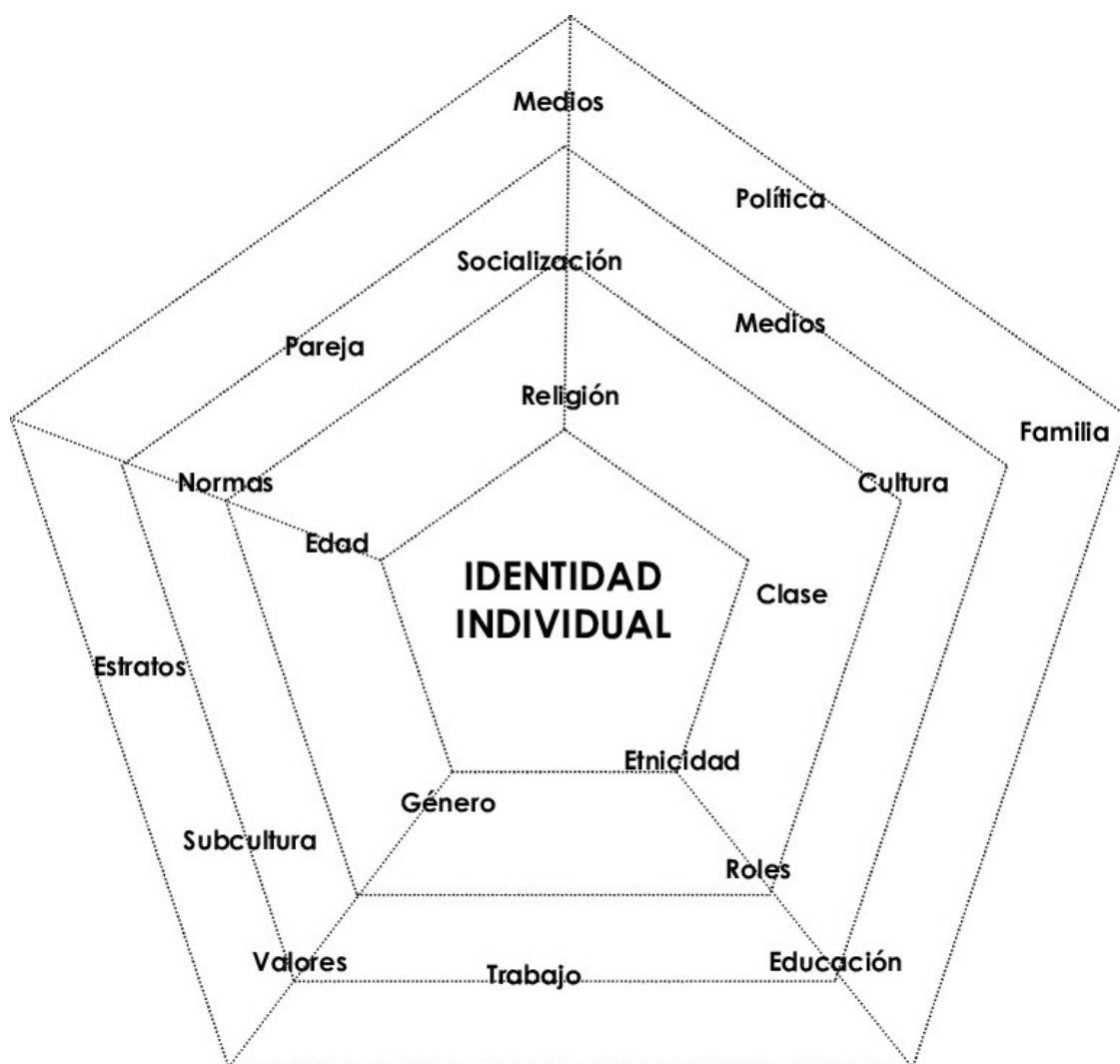


Fig. 5: Telaraña de significados;

Fuente: <https://www.researchgate.net>

Por otro lado, los docentes reconocen que los estudiantes ayudan al conocimiento de su cultura dentro del aula, así lo manifiesta una profesora que en sus clases al referirse en

temas de las culturas del país los estudiantes proponen que “hablemos de esto porque él sabe...en mi caso si le incluyen y valoran el idioma, la cultura de esos niños” (D2). Sin embargo, no describe de qué manera esta estrategia nos conduce a luchar contra la desigualdad educativa, es decir aceptamos la diferencia y acogemos el derecho a la educación de todos, pero dejamos a un lado el derecho a una educación pertinente (Zuany Mendoza, 2017).

Sobre el mismo tema, el representante del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) argumenta que “la diversidad debería ser entendida como las características propias de un individuo o de una población, dentro de esta Unidad Educativa si existe varios tipos de diversidad y condiciones, por eso, justamente, se trabaja con los docentes y los demás miembros de la comunidad educativa en procesos de inclusión” (DECE) Al respecto de este tema y con las observaciones de campo, podemos afirmar que el DECE, según la LOEI en el Art. 58 y 59., cumple con elaborar programas encaminados a la participación integral de los miembros de la comunidad educativa.

Para una autoridad de la institución “el Ecuador presenta una variedad de culturas, lo que antes no se respetaba y ahora se hace hincapié en eso. El respeto en la forma de vestirse, en la forma de hablar. Por ejemplo, tratábamos a las personas con pseudónimos, con apodos: costeño, mono, serrano” (A2). Nombrar o dar nombre (apodos) es otra manera de colonización, una manera de ejercer poder sobre otro. El respeto solo se logra si existe reconocimiento de la alteridad y, para su consecución necesitamos justicia cognitiva de los distintos saberes.

Para finalizar, la definición de diversidad propuesta por el resto de docentes y autoridades coincidía con las ya mencionadas anteriormente, por ejemplo: “Diversidad en cuanto a la religión” (D5) “Diferentes manifestaciones que tiene cada grupo étnico, en cuanto a las costumbres, religión, vestimenta, idioma” (D5), “Diferente es ser único, porque único es distinto a los demás” (D8)

“Que ninguno sea separado del grupo” (E9) “Aceptar las culturas” (E10) “más que consejos, nos dé una motivación” (E9) “Tenemos que estar englobados todos en un mismo ámbito” (D7) “yo soy otavaleña y aquí me han comportado normal” (E18) “hay que hacer que la persona se sienta como nosotros, no tratarle mal, no sacarle del juego” (E15) “Hay poca diversidad” (E17) “De que sea una sola realidad y que todos estén

adaptados al mismo sistema educativo” (D7)”una fusión, una unión...sin cambiarle a la persona” (D8) “no podemos juzgar por cómo se viste o por como habla” (E16) “no hay como respetar algo que sea malo (ser satánico)” (D8) “no tenemos que discriminar así sean de otra cultura” (E18) “Casos (discriminatorios) yo no he evidenciado aquí”(E16) “Que decía la prensa a nivel nacional que habitantes de otros países... están generando mucho terror, que robos, que asaltos” (D7) “No debemos culpar a todo un pueblo, solo porque una persona lo hace, sino tratar de entenderlos” (E16) “un señor que él estaba pidiendo un cupo para sus tres hijos y la señora le discriminó le dijo que no, usted no es de aquí usted es de otro lugar y el señor se tuvo que ir... y así lo fueron discriminando” (E17) “yo he visto más en la hora del receso” (E18) “Exagerar en un tipo de uniforme” (D8) “Que se ejecuten los programas, porque a veces quedan en el aire” “no poniendo apodos” (E15)

Estudiantes

En la misma línea, sobre diversidad, los estudiantes afirman lo siguiente: “yo digo que podríamos tomar como conocimientos. Por si, cada uno de nuestros compañeros tienen diversidades en (sus) nuestros pensamientos” (E6), “cada uno tiene su forma de pensar” (E8). Debemos resaltar que los saberes no deben estar encasillados en el canon academicista occidental disciplinario (Dietz, 2017). En este sentido, hay que enlazar los distintos conocimientos y saberes vernáculos, porque dichos saberes están desarticulados en la hermenéutica de los sujetos: la vida de la escuela y la vida fuera de ella. Para Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 103) “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global”.

Así mismo, los estudiantes comentan que la diversidad significa “no parecerse a otro” (E11), “La aceptación de cómo son” (E13). La interculturalidad afirma que la diversidad es la norma: una metáfora de la complejidad de las situaciones sociales. Para Aguado (2009, p. 18) “Desde la metáfora intercultural, el educador no se detiene tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social, personalmente”. Por ello, el derecho de los individuos a no ser homogéneos, a no ser iguales.

Otro aspecto importante sobre la diversidad comentaba un estudiante: “somos diferentes al hablar” (E10). La literacidad, en este sentido, tiene que ver con un conjunto de prácticas discursivas, a las formas de usar la lengua y en el sentido e identidad que brinda estas prácticas en nuestras creencias y valores. Para Gee (1986, p. 24) “un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad”. Si no valoramos e integramos las distintas literacidades en el aula y en nuestras prácticas docentes, no alcanzaremos una educación justa y eficaz.

En resumen, para los grupos focales la diversidad es la constatación de la existencia de diferencias (culturales, físicas, intelectuales...) entre personas, no obstante, se omite el hecho de que aceptar la diversidad no asegura igualdad educativa entre todos y tampoco significa que se esté construyendo interculturalidad. De igual manera, el conocimiento sigue estando elitizado y mantiene una especie de jerarquía entre el conocimiento formal y el conocimiento popular, se dedican más horas al conocimiento “científico” en relación a lo “popular”.

Pero nosotros planteamos que el conocimiento popular o sabiduría “otra” ha de surgir de la “autoinvestigación del pueblo” (Fals-Borda & Rahman, 1992, p. 19), de la construcción dialógica entre teoría y práctica. Por consiguiente, los miembros de la comunidad educativa tienen cierto conocimiento sobre diversidad, sin embargo, no existe evidencias de que elaboren estrategias interculturales en el aula, lo ven como algo que sucede espontáneamente y que el grupo se autorregula.

3.2.2 Exclusión-racismo Docentes

En contraste a lo mencionado, los obstáculos encontrados dentro de la I.E, podemos decir que el simple reconocimiento no significa diversidad. Confirmamos lo mencionado cuando un profesor comentó lo siguiente: “en mi grado, en sexto, yo tengo tres estudiantes que son de nacionalidad Puruá y la otra otavaleños eso ya es diversidad cultural” (D1) y, sin embargo, en cuanto al reconocimiento de su cultura “lamentablemente las costumbres de ellos, las tradiciones, están prácticamente borradas...se reúsan a utilizar el lenguaje autóctono en mi grado” (D1). Vemos así que el proceso de aculturación ha generado rechazo a la cultura originaria y que no se ha podido implantar una política de compensación (Bolívar, 2012).

En este sentido una sistema educativo justo no se mide únicamente por la competencia pura (que exista igualdad de oportunidades y derechos), sino por las condiciones de los más débiles en cuanto a sus condiciones: “En este caso el sistema menos injusto no es el que reduce la diferencia más débiles y los más fuertes, sino el que garantiza a los menos favorecidos las adquisiciones y las competencias claves o básicas” (Bolívar, 2012, pp. 36–37).

Sobre el origen de estas desigualdades o racismo, una autoridad comenta: “es el núcleo familiar...si en mi casa mi papá, mi mamá discrimina yo voy hacer lo mismo” (A2). En esta afirmación tomamos la categoría de “sentido común” porque crea estereotipos racistas que son compartidas y aceptadas entre los miembros que “normaliza” los comportamientos. Así mismo afirma el DECE “por el hecho de ser diferente los chicos les comienzan a tocar.... Esta tan normalizado el insulto”.

Esta “normalidad” ha penetrado en la subjetividad de las personas imponiendo “una determinada visión del mundo, entendiendo por tal un conglomerado más o menos articulado de imágenes, nociones, metáforas y valores desde los cuales sentimos y pensamos la realidad” (Polo, 2019, p. 39).

Entre otros comentarios de los docentes afirmaban que “No se puede valorar aquello que no se conoce” (D5). Esta afirmación lleva a la pretensión de romper lo que definimos como “comunidad imaginada”. Pero, para nosotros los miembros de una comunidad intercultural mantienen una comunión entre ellos pese a que nunca se conozcan ni se vean. El respeto a la “otredad” no depende del conocimiento de las particularidades de las personas.

Un ejemplo de lo mencionado anteriormente y en cuanto al racismo comenta un profesor “yo presencié un acto en el que el niño fue agredido físicamente y verbalmente...el niño es de nacionalidad venezolana, entonces hablé con la July [profesora de 4to-Educación General Básica], también que hablé con los padres” (D1). Además-afirma el docente- estos problemas devienen de la no aplicación de los programas “se omitió muchas actividades culturales e interculturales que se realizaron en otras instituciones y que ya están establecidas para el año lectivo, aquí no se dio una sola” (D1). Bien es cierto que el Ministerio de Educación promueve programas encaminados a la construcción de una educación pacífica: se continúa trabajando en la campaña denominada violencia cero, en

2019 se inició un curso de capacitación sobre violencia, y en octubre realiza el Congreso Internacional de Interculturalidad.

Estudiantes

Así mismo, indica un estudiante perteneciente a una cultura aborigen del país al mencionar sobre su hermenéutica dentro de la I.E, dice sentir una especie de rechazo a su identidad: “En mi caso, en mi curso, como soy la única chica de ahí de una cultura que viene del shuar, soy del oriente... hablaría el idioma que también mis padres me han querido enseñar, pero bueno cada quien fue su decisión y no he querido aprender...uno se va sintiendo mal porque, aparte de ser de esa cultura proveniente ya no se siente tan orgulloso de la etnia” (E1).

De la misma manera, tal como percibimos en las observaciones de campo y en concordancia de lo mencionado por estudiantes de otros países que entre los pasillos sus compañeros le excluyen: “me decían muchas cosas malas” (E3) y no sentía aceptación del resto, y además les habían violentado diciéndoles “que nos regresemos a nuestro país” (E5). Esta y otras formas de racismo que se evidencian, provienen en la falta de un código de convivencia que formule la necesidad de reconocer la alteridad del no ocultamiento del otro. En este mismo sentido “Interculturalidad no es solo tolerarse entre culturas diferentes, sino abrirse intencionalmente, para dejarse enriquecer por el otro” (Campo, 2008, p. 100)

Otro ejemplo sobre un hecho que ocurrió en la calle-dice un estudiante- “yo sé ver que les saben discriminar a las personas que saben estar con otro tipo de vestimenta, saben hablar otro idioma y les saben decir que no pueden hablar bien el español que su vestimenta está muy fea... a un compañero de la costa le habían dicho que era negro” (E4). En este sentido examinamos que también fuera del contexto escolar está enraizado un racismo sutil e invisibilizado, exclusión que no ha sido abordada desde la pedagogía para comprender la relación con el otro distinto.

Vemos también la creación de estereotipos¹⁹, de rasgos en el género que condicionan ciertas actitudes de los estudiantes: “Me corte el cabello como una parte de hombre, algo

¹⁹ “Estereotipar consiste en simplificar asociando ideas que hemos aprendido de otras personas (como los prejuicios) para denominar una categoría” (Aguado et al., 2006, p. 211).

así. Para mis compañeros fue algo raro... empezaron a ponerme apodos... lo que yo quería hacer ya se me fue las ganas de eso” (E1). En este punto queremos recordar que es importante respetar las hermenéuticas diversas y los distintos sentires y aquello nos remiten a la aplicación de políticas en igualdad en la educación y la aceptación de la diversidad como norma.

Los actores entienden, además, que pese a tener códigos y normas legales que aseguren la igualdad de derechos entre todos “el concepto de la sociedad sobre los indígenas sigue siendo menos que las personas que viven en la ciudad” (E9). Así mismo, en conversaciones informales con docentes, en nuestra ciudad aún miramos a nuestros pueblos aborígenes como una cultura inferior y con una epistemología caduca. Por ello, nosotros al igual que Fals-Borda (1992, p.19) pretendemos construir una pedagogía combinada entre los dos tipos de conocimiento (popular y formal) con la finalidad de que se “inventen o se adopten técnicas apropiadas sin destruir las raíces culturales particulares”. Es decir, respetando las identidades culturales de cada grupo.

3.2.3 Inclusión: estrategias pedagógicas

En cuanto al tema del mejoramiento de la pedagogía institucional, lo principal para los grupos focales está en “modificar nuestro PCI, tener buenos ejes transversales...pero contar con el apoyo de las autoridades para que no frenan a los profesores que tiene ganas de aplicar nuevas cosas” (DECE). La preocupación surgía en la constatación dentro del PCI, porque está desactualizado y no existe un estudio estructurado y acorde en su elaboración. Las prácticas interculturales-dicen- “Debe estar establecido en los códigos, en los reglamentos...donde nosotros podamos normar todas las actuaciones para evitar todos esos casos” (D1). Como vemos estas propuestas coinciden con los objetivos que planteamos en nuestra investigación de fomentar el diálogo intercultural para generar estrategias de acercamiento a la diversidad.

Por otra parte, en cuanto al conocimiento de la cultura del país, un estudiante decía que “Somos del propio Ecuador y no estudiamos nuestra cultura” (E6). En este sentido las asignaturas que más relación tienen con la cultura del país son las de Ciencias Sociales. Sin embargo, abarcan uno o dos bloques curriculares por año es decir dos a tres meses de clases.

Esta afirmación contrasta con lo que observamos. Repetidas veces en la formación de los estudiantes, la hora cívica en donde se cantan el himno nacional, la mayoría de ellos mantiene un comportamiento de rechazo a los símbolos patrios que se comprueba cuando no cantan los himnos de la ciudad y del país. El problema es que se toma al momento cívico como un espacio para imponer un “nacionalismo hegemónico” (Gellner, 2001; Gramsci, 2013), para vigilar y castigar, cuando debería ser un momento de bienvenida y de motivación al estudiantado a construir con “ciencia y paciencia y con todos nuestros recursos aquella estrategia y acción decisivas que prometan construir en nuestro medio una nueva y mejor sociedad” (Fals-Borda, 2009, p. 417). Sociedad que emerge en contextos interculturales que empapa a todos.

La crítica de estas “tradiciones inventadas”²⁰ basadas en el llamado “espíritu de la escuela” y en su pretendida y vaga universalidad, tan solo llenan una pequeña parte de las subjetividad del ser humano. Por ello, las tradiciones innovadoras deben generarse en la construcción, desmantelamiento y reconstrucción interdisciplinar de las imágenes del pasado. Tiene que ser interdisciplinar porque no solo conciernen al conocimiento especializado, sino a la esfera total del ser humano como ser político.

De lo que se trata es de construir un nacionalismo que esté basado en “modelar una cultura “moderna” nacional que no es de ninguna manera occidental” (Partha, 2002, p. 47). En otras palabras, se trata de reafirmar la soberanía institucional para transformarla y adaptarla al mundo actual. Partha (2002, p. 49) argumenta que las escuelas secundarias “proveían los espacios necesarios para generar una literatura y un lenguaje nuevos, generalizados y normativizados, *por fuera del control estatal*”. Este proceso nacionalista interno permitió a las mujeres asistir a la escuela. También es cierto que debemos tener cuidado con los nacionalismos internos e importados ya que no somos meros consumidores perpetuos de la modernidad-europea.

Tenemos que aclarar que los nacionalismos engendran las naciones y no lo contrario porque las naciones sólo pueden definirse en el marco de la era del nacionalismo, y no, como se podría pensar, a la inversa.

²⁰ Se caracterizan por ser “poco específicas y vagas, como la naturaleza de los valores, los derechos y las obligaciones de la pertenencia al grupo que inculcaban: «patriotismo», «lealtad», «deber», «jugar el juego», «el espíritu de la escuela» y demás “ (Hobsbawm, 2002, p. 17).

Ahora bien, los nacionalismos caen en una especie de “engaño y autoengaño” (Gellner, 2001, p. 82) porque es

esencialmente la imposición general de una cultura desarrollada ... Esto implica la difusión generalizada de un idioma mediatizado por la escuela y supervisado académicamente, codificado según las exigencias de una comunicación burocrática y tecnológica módicamente precisa. Supone el establecimiento de una sociedad anónima e impersonal, con individuos atomizados intercambiables a los que por encima de todo mantiene unidos a una cultura común del tipo descrito, en lugar de una estructura compleja de grupos locales previa sustentada por culturas populares que reproducen local e idiosincrásicamente los propios microgrupos. Eso es lo que ocurre realmente.

De lo mencionado anteriormente, en la creación del sentido nacionalista, de lo propio, lo local... una cultura soberana, es ante todo una “Investigación-Acción Participativa” (IAP) que se formula como “la necesidad de combinar la enseñanza y la investigación, y de trascender la rutina pedagógica con fines de alcanzar claridad comunicativa, justicia social y avivamiento cultural” (Fals-Borda, 1999, p. 78). Que los conocimientos sean adquiridos por todos en igualdad de oportunidades.

Los docentes afirman que existe aceptación e integración de personas de otras culturas y que “en nuestra institución a todos se les considera iguales, a lo mejor se ven diferentes por la forma de vestir, como se tiene aquí chicos que son saraguros, otavaleños, pero se integran igual” (A1). Pero, los docentes no describen de qué manera se les ha integrado o cual fue el proceso de inducción en las clases, por tanto, no emplean una guía o metodología para abordar la diversidad.

De lo anterior podemos afirmar que tenemos “tradiciones inventadas” (Hobsbawm, 2002) que establecen o simbolizan la adhesión al grupo. En nuestro caso el propósito educativo es “la socialización, el inculcar creencias, sistemas de valores o convenciones relacionadas con el comportamiento” (Hobsbawm, 2002, p. 16) que no nacen de la imposición, sino de la IAP.

Por esto mismo asegura el funcionario del DECE, que a los profesores deben “darles el espacio suficiente a los docentes para que tengan grupos de trabajo para dedicarse a pensar y repensar las planificaciones que se están realizando” y de esta manera reconfigurar las actividades desde los propios actores y “realizar actividades aprendiendo un poco de otros” (E1).

Así mismo, los actores educativos coincidían con lo afirmado anteriormente sobre la inclusión, aseguraban que la educación debe ser diversa y tiene que respetarnos “en nuestras virtudes, en nuestras creencias, en nuestro modo de comportamiento” (E9). Esto se debe, decían, a que “tenemos iguales derechos, aunque seamos diferentes” (E14). Pero enfatizaban en que la forma de hacerlo sería, por ejemplo: “fomentando la cultura... nosotros en la sección vespertina tenemos un grupo de danza” (E9), “Con el diálogo con los estudiantes, los docentes. Seguir con charlas de lo que es la cultura” (D6) “proyectos de vinculación, proyectos sociales donde no poner diferencia a nadie sino incluirlos” (A1), “Cuando se actualice el condigo de convivencia, trabajar con DECE, con el departamento de ayuda pedagógica que se tome en cuenta ese parámetro (inclusión)” (A1).

3.3 Hacia una pedagogía crítica latinoamericana en la UESF

Los actores educativos, luego de realizar el análisis de datos, formulan el imperativo de elaborar una pedagogía intercultural, para ello planteamos enfocarnos en las siguientes necesidades categóricas de la I.E:

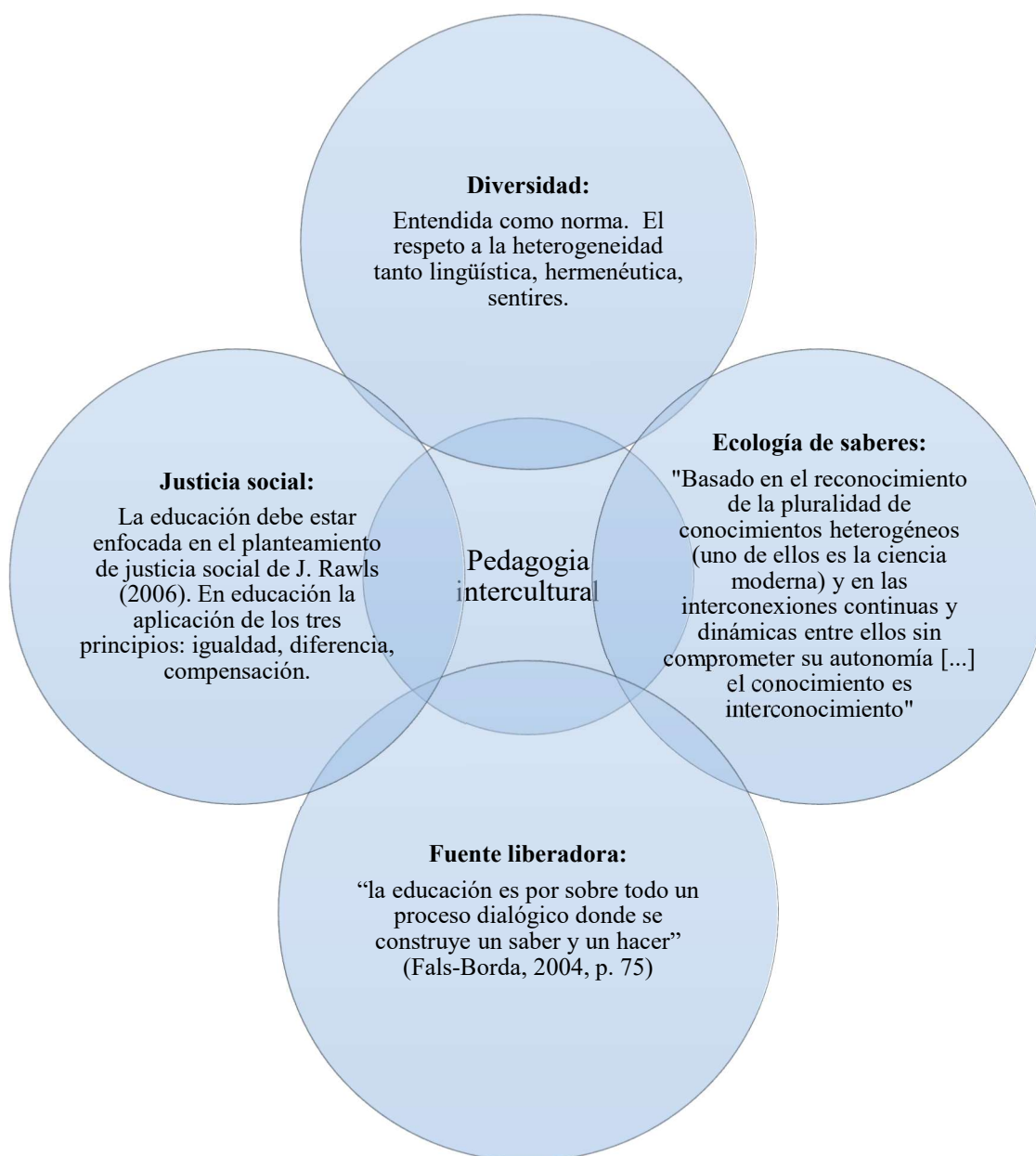


Fig. 6: Categorías para trabajar la interculturalidad en la UESF;

Elaboración propia

El gráfico recuerda la metáfora de la telaraña en la que la educación trabaja de manera holística, vital, situada, contextual y compleja. En este sentido la educación desarrolla un "conjunto de actividades y prácticas sociales, mediante las cuales los grupos humanos promueven el desarrollo personal y la socialización de sus miembros, y garantizan el funcionamiento de uno de los mecanismos esenciales de la evolución de la especie: la herencia cultural" (Artavia & Cascante, 2009, p. 54).

Recuérdese que nuestra propuesta trabaja en relación con las diversidades culturales tanto singulares y grupales, que eliminen y olvide la falsa creencia de la subordinación de una cultura ante otra. El proceso pedagógico es continuo, no acabado, porque la cultura mantiene un proceso dinámico.

La escuela intercultural, según Besalú (s/f), debe considerar los siguientes aspectos para ser considerada como tal:

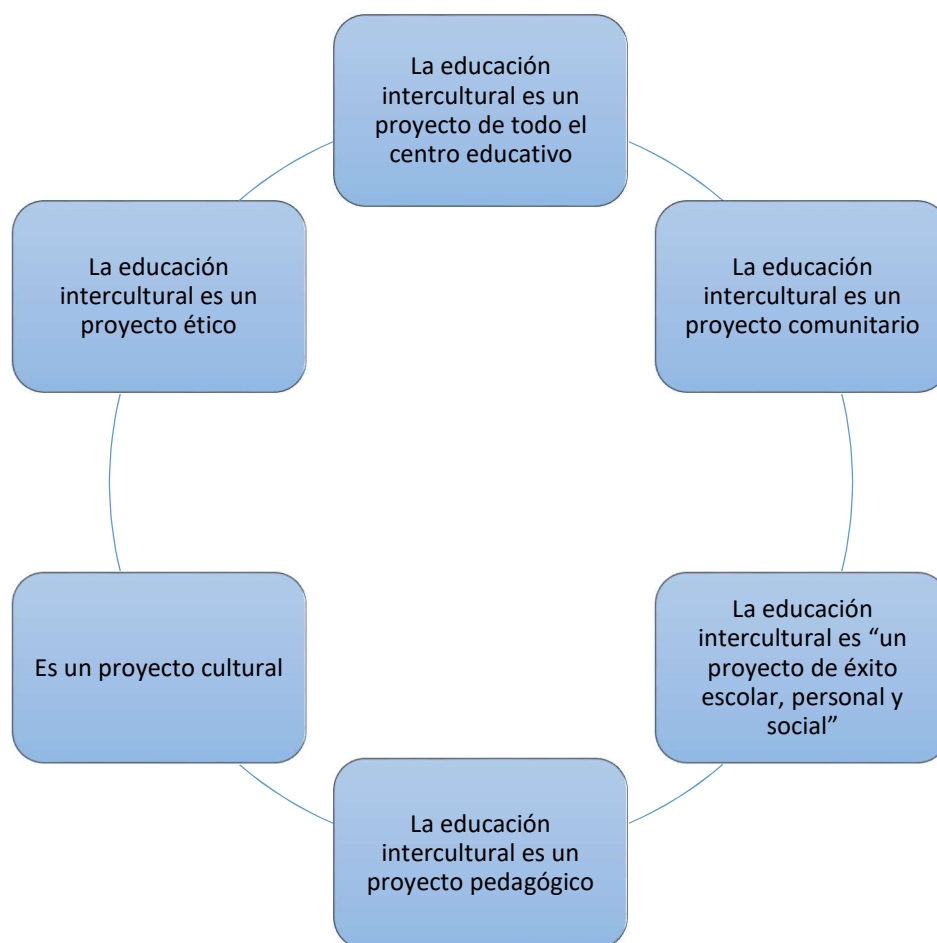


Fig. 7: Características de una escuela intercultural;

Elaboración propia. Fuente: Besalú (s/f).

4. Propuesta-guía intercultural

La presente formulación y propuesta de pedagogía intercultural se establece de acuerdo al reglamento de la LOEI, el MOSEIB y la GUÍA INTER. Así mismo, con el análisis de datos etnográficos y las categorías propuestas para su elaboración formulamos lo siguiente:

a) Objetivos de la guía

El Sistema Nacional Educativo y las normativas legales del país (enunciadas en el marco teórico), además del reconocimiento Constitucional (art. 3) de fortalecer la unidad del país en la diversidad. También, en consideración de los resultados etnográficos, nos llevan a afirmar que la UESF presenta diversidades que deben ser atendidas. Consecuentemente aquello nos servirá para lograr los objetivos del presente trabajo.

Lo que proponemos se funda en la constatación de que “la diversidad es la norma” y para ello es necesario replantear los procesos de inter aprendizaje. En este sentido planteamos:

- Entender la educación desde el enfoque de la justicia social para lograr bases cognitivas comunes.
- Participar y desarrollar una comunidad educativa que valore la diversidad y su relación de entre iguales.
- Valorar y reconocer los distintos saberes (justicia cognitiva).
- Compartir la diversidad en todos los espacios institucionales e
- Impulsar la cooperación de todos los actores para la construcción de una sociedad: innovadora, justa y solidaria (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a).

b) Qué entendemos por pedagogía intercultural

Como categoría de estudio, parafraseando a Teresa Aguado (2003), entendemos la pedagogía intercultural como aquella relación del “entre-culturas”; siempre en construcción constante y dinámica. Así mismo, la interculturalidad se lleva dentro de un espacio/lugar en donde los actores, sea cual fuere su punto de referencia, elaboran propuestas basadas en la igualdad de oportunidades teniendo en cuenta la idea de diversidad, estas propuestas buscan superar el racismo: étnico, color de piel, origen cultural.

Por tanto, la educación debe orientarnos hacia la cooperación entre culturas. La pedagogía no busca la obediencia ni la competencia... no es la “razón instrumental”. Debemos sentir la necesidad de conocernos.

4.1.1 Consideración de la viabilidad

La tragedia de nuestro tiempo es que la dominación está unida, es decir, el capitalismo actúa junto con el colonialismo y el patriarcado, y la resistencia está fragmentada.

-Boaventura De Sousa Santos-

¿Por qué nos encontramos fragmentados? ¿De qué manera funciona el poder colonial en contextos educativos interculturales? ¿Cómo las prácticas pedagógicas interculturales ayudan a solventar problemas socio-educativos? O bien ¿Responden a exigencias de la colonialidad del poder? Con base en estas preguntas nos ayudaremos a conocer si se puede trabajar una educación para todos.

Ocuparse de la viabilidad de una pedagogía intercultural requiere conocer el *locus*²¹ de enunciación en el que se construye la realidad epistémica actual, es así que levantamos una Investigación Acción Participativa (IAP) desde los actores. En nuestra investigación, hablar del *locus* comprende la “*localización y energía de nuevos modos de pensamiento cuya fuerza radica en la transformación y la crítica de los “autenticidades” de los legados Occidentales y andinos y mesoamericanos*” (Mignolo, 2017, p. 30). Es decir, más que una acumulación de conocimientos acerca de lo que es ya conocido se requiere desenmascarar la “Modernidad” en su inocencia emancipadora, en palabras de Enrique Dussel (2000, p.29) “si se pretende la superación de la "Modernidad" será necesario negar la negación del mito de la Modernidad”. Este proceso permite “des-cubrir” la otredad (la otra cara) oculta de las víctimas y con ello crear nuevos conocimientos bajo viejas formas de pensar (Mignolo, 2017).

En consecuencia, en nuestro contexto no es fácil definir la diversidad, ya que no se entiende aquella como una categoría única, estática y construida. Y en el análisis de nuestra situación educativa, desde una mirada intercultural, las distintas concepciones fueron evidentes. Una prueba de aquello, usamos como ejemplo las siguientes definiciones: “somos diferentes en cuanto a la cultura, las costumbres, la forma de vestir... la raza” (D5), “la diversidad debería ser entendida como las características propias de un individuo o de una población” (DECE), “Diferente es ser único, porque único es distinto a los demás” (D8). Y debido a lo mencionado, nos damos cuenta que a pesar de las distintas interpretaciones la diversidad es evidente y viable su reconocimiento.

²¹ Entendemos la categoría tal cual la define Walter Mignolo (2017, p. 41): “el locus de enunciación desde el cual uno “habla” y, al hablar, contribuye a cambiar o mantener sistemas de valores y creencias”. Es por ello que nos permite crear y encontrar diferentes formas de conocimiento.

Deriva de lo mencionado anteriormente, que las estrategias interculturales de la I. E, además de ser necesarias, surgirían de la realidad educativa y serían elaboradas por sus actores. Lo afirmado es importante porque las propuestas no son extrañas al contexto institucional, además cuenta con el análisis de sus datos con base en la teoría crítica emancipatoria latinoamericana y podría llevarse a cabo ya que cuenta con el apoyo de las autoridades, docentes, estudiantes, entre otros.

4.1.2 La interculturalidad y sus desafíos

La colonialidad del poder, como bien menciona Castro-Gómez (2007), está caracterizada por su estructura triangular “moderna” colonial: la colonialidad del saber, la colonialidad del ser y la colonialidad del poder. Entender la inmersión intersubjetiva de tales elementos en el “sentido común de época” constituye los desafíos de la pedagogía intercultural.

La primera colonialidad, la del saber, enfrenta el paradigma epistémico de la modernidad europea que considera el matematicismo como pilar principal que fundamentaría el pensamiento científico (Polo & Piñeiro, 2019). En este sentido, incluyendo la estructura objetiva del cosmos se podía establecer con base en concepciones matemáticas.

Cabe mencionar que esta concepción moderna de ciencia, con base en la matemática, tiene su génesis en Pitágoras (recuérdese su afirmación de que el principio de todas las cosas es el número) y Platón (en el diálogo *Timeo* argumenta que el universo tiene forma geométrica). Los dos filósofos afirmaron de manera explícita la íntima relación entre cosmología, matemática, ciencia natural y estética, llevando de esa manera a establecer que todo conocimiento, para ser verdadero, debía reducirse a la estructura cuantitativa.

Posterior a lo mencionado anteriormente, con el nacimiento ya de la “modernidad” en los siglos XV y XVI, con las afirmaciones de Galileo y Alexandre Koyré “Había emergido una nueva manera de aprehender el mundo, esto es, de construirlo y objetivarlo; pero también la disponibilidad plena de actuar sobre él: clasificándolo, midiéndolo, cuantificándolo, jerarquizándolo, sometiéndolo” (Polo & Piñeiro, 2019, p. 196). El mundo físico sería desde entonces una máquina perfecta.

En segundo lugar, la colonialidad del ser, también quedó enmarcada dentro de los cánones “modernos” de ciencia. Descartes (1996, p. 66) afirmaría en las *Reglas para la dirección del espíritu* que “conviene ocuparse tan sólo de aquellos objetos, sobre los que nuestros espíritus parezcan ser suficientes para obtener un conocimiento cierto e indudable”, y esta

sería la génesis para fundar una episteme válida y certera. Por ello afirma el autor: “de modo que si calculamos bien de las ciencias ya descubiertas solo quedan la Aritmética y la Geometría” (68-69). Con ello lograríamos transferir la certeza de la matemática a la estructura interna misma de nuestra conciencia, y consecuentemente posibilitar la calculabilidad de todo ámbito social. Con tal argumento sería posible desde entonces definir las subjetividades desde las matemáticas.

Esa “filosofía cartesiana”, caracterizada por una matematización exhaustiva de la conciencia y de la naturaleza, no podía quedar enteramente desvinculada del desarrollo histórico de la empresa capitalista moderna, toda vez que ésta llevaba dentro de sí una mentalidad crecientemente calculadora y contable (Polo & Piñeiro, 2019, p. 199).

Fruto de estas indagaciones “modernas” se establece las dualidades: mente-cuerpo, sujeto-objeto, ilustrado-salvaje... a privilegiar lo cultural frente a lo natural. Descartes establecería una jerarquía Europa (razón) centro-moderna y las periferias (objetos de estudio).

Finalmente, la tercera colonialidad, del poder que diría Quijano (2000, p. 11), funciona como “una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo”. Así mismo, Todorov (2005) hablaría de la concepción universalista y racionalista que pretendía hacer hablar a los “salvajes”²² en los cánones del “espíritu clásico”, este etnocentrismo “consiste en el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco” (p. 21).

En conclusión, el desafío de la interculturalidad sería responder y generar estrategias contrahegemónicas, ya que tanto “género, raza, etnia, clase, etc., además de ser categorías válidas para el análisis de lo social, son a su vez causas y consecuencias de la conformación de un patrón mundial de poder” (Piñeiro, 2017, p. 67) devenidas de las colonialidades. He allí el trabajo actual de la interculturalidad.

²² Todorov, en el capítulo sobre Montaigne, describe esta categoría de la siguiente manera: "Son salvajes, de la misma manera que llamamos silvestres los frutos que ha producido la naturaleza, de por sí y por su progreso ordinario [primer sentido]: mientras que, a decir verdad, es a aquellos a los que hemos modificado mediante nuestro artificio y hemos desviado del orden común, a los que deberíamos llamar más bien salvajes [segundo sentido]"

4.2 Guía intercultural-Estrategias

4.2.1 La diversidad como norma

...percibir la singularidad [universal] de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia --los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos--, captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles

-Michael Foucault-

La consecuencia intercultural de la guía formula estrategias pedagógicas basadas en la diversidad como norma para la construcción de una escuela mucho más democrática. El tema de la diversidad empapa a todos, y lo importante en la escuela es que conviene elaborar propuestas que la diversidad provoca frente al papel que la pretendida homogeneidad (de saberes, pensares, sentires, etc.) modernizadora neocapitalista proyecta.

La primera constatación, dentro de la UESF, parte en cuanto al sistema pedagógico, porque se maneja una estructura hegemónica unidireccional. En la mayoría de casos, denominados anómicos, se abordan los problemas mediante sanciones y restricciones a las diversidades²³. El diálogo dialogal es poco frecuente entre los docentes y el estudiantado. En la solución de conflictos, si bien se escucha a los estudiantes, se evidencia la falta de sensibilidad y acercamiento entre los involucrados. En la mayoría de informes la solución más frecuente deviene en imponer sanciones y castigos.

El enfoque intercultural sugiere que “yo soy, si tú eres”, en tanto que la mirada y el enfoque intercultural ha significado mirarse en torno al tema de la identidad con la alteridad y del reconocimiento que otorga igualdad en dignidad y equidad en libertades. La mirada intercultural develó que en el devenir de nuestra hermenéutica fuimos colonizados desde una sola mirada de “ser”²⁴ sujetos que nos han estratificado e invisibilizado al mirarnos como lo “otro” y en consecuencia, tal desconocimiento, deshumanizó.

²³ En la observación etnográfica podía constatarse la prohibición de llevar cualquier otra vestimenta que no sea el uniforme institucional, así mismo el *piercing*, tener el cabello teñido, entre otros.

²⁴ Sujeto cartesiano europeo

Frente a esta situación, la normativa legal educativa, en el art. 90, art. 243, art. 244, promueve el reconocimiento de la diversidad y transversalización de la interculturalidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016c), sin embargo, el proyecto de homogenización (la castellanización en temas lingüísticos) es frecuente en muchas escuelas (Rodríguez, 2017a) lo cual ha generado ruido en nuestra concepción de interculturalidad.

Educar con un enfoque intercultural significa promover las relaciones entre culturas, (Rodrigo, 2014) por lo tanto, hay que comunicarse dentro de la mayor igualdad posible. La escuela democrática intercultural se asemeja y asume la metáfora del fractal, por ello Appadurai (1992) sugiere que la educación debe “pensar la configuración de las formas culturales como fundamentalmente fractales, es decir, como desprovistas de fronteras, de estructuras o de regularidades euclidianas” (En Aguado, 2009, p. 18), por consecuencia la imaginación en educación es necesaria. Así mismo, nuestros objetivos están encaminados en función de que queremos enseñar que para nosotros significa diseñar estrategias pedagógicas, con enfoque intercultural, que potencien las relaciones dialogales dentro de la UESF (Unidad Educativa San Francisco).

Nuestro proyecto está enfocado en romper estructuras cognitivas y paradigmas en el profesorado que creen que hay un modelo (basado en destrezas, competencias) de estudiante y que el resto del estudiantado debe alcanzar; elitizando la educación al dirigirla hacia los mejores e invisibilizando la diversidad en el aula. Para lograr nuestros objetivos formaremos parte de una comunidad de aprendizaje o de práctica para fomentar la participación de los diversos actores de la institución porque “cada uno de ellos comparte su conocimiento, cosmovisión, cultura” (Aguado et al., 2006, p. 84) que también crean redes de discurso educativo para construir propuestas autónomas.

Para nuestro trabajo tomaremos la definición de comunidad de aprendizaje de la GUÍA INTER (2006):

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno cuyo objetivo es conseguir una Sociedad de la Información para todos y todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (p. 206).

Es así que la comunidad de aprendizaje estará conformada por siete docentes de la UESF con quienes tomaremos como pilares de la educación intercultural lo siguiente: a) Hablar de democracia en educación, b) homogeneidad versus diversidad. Además, el trabajo se complementará con cuatro temas tomados de la GUÍAINTER (2006).

A. Hablar de democracia en educación

La escolaridad es una necesidad y además debe ser obligatoria, gratuita y brindar las mismas oportunidades a todos. Sin embargo, hablar de democracia en educación compromete a reconocer que tal objetivo ha sido alcanzado parcialmente y no es la misma para todos. Por ello, educar en democracia significa promover libertad y pensamiento crítico en el estudiantado para la consecución de una sociedad basada en igualdad en dignidad y equidad en libertades.

Una escuela democrática es necesaria porque “implica adoptar una mirada intercultural al comprender la diversidad humana y exigen el compromiso ético del educador por la equidad y la justicia social” (Aguado & Ballesteros, s/f, p. 5). Tal reconocimiento debe estar fundamentada en la diversidad como norma en búsqueda del aprendizaje libre y que el estudiantado participe y colabore en las decisiones de la escuela. El profesorado, por su parte, debe estar dispuesto a trabajar de manera colaborativa para acompañar a sus estudiantes en el proceso de adquisición de los aprendizajes, además de comprender que la igualdad social significa aceptar la diversidad individual y los diversos ritmos de aprendizaje.

Estamos conscientes que construir democracia en un Estado y una sociedad neoliberal conlleva entender que la escuela debe influir en el pensamiento social para ejercer el poder político que, sin embargo, puede convertirse en una espada de doble filo, porque la escuela legítima, también, las desigualdades sociales al argumentar que el éxito educativo está basada en la gestión de la educación para insertar a las personas en el mercado y el logro académico signifique estar insertos en las instituciones neocapitalistas.

Por ello, debemos recordar que las personas son más importantes que las instituciones, y la educación debe generar los espacios donde haya orden sin poder, para que las personas se sientan aceptadas, donde los aprendizajes no signifiquen solo capacidades o destrezas,

sino que las personas las utilicen con entusiasmo y de manera libre, significa elegir un gobierno entre todos sin pretensiones de jerarquía o de ordenamiento superior.

B. Homogeneidad versus diversidad

El eje para manejar la diversidad está enlazado al de cultura, que en nuestro estudio la entendemos como el conjunto de formas adquiridas de comportamiento, en donde lo importante es la intervención de la libertad del comportamiento de los individuos porque hacen efectiva la estructura, de formas que ponen de manifiesto juicios de valor sobre las condiciones de la vida, que un grupo humano de tradición común transmite mediante procedimientos simbólicos (lenguaje, mito, saber), que se encuentran entre ellos y en ellos, y que se transfieren de generación en generación

Además, debemos aceptar que no existe una sola cultura y que tampoco existe superioridad de una con otra, por ello

Hablamos de diversidad cultural para referirnos a todo el conjunto de estrategias, normas y valores que los seres humanos han sido capaces de desarrollar para vivir en grupo, y como grupo adaptarse a distintos entornos, a lo largo del tiempo y del espacio [...] Este proceso es siempre cambiante, de manera que la diversidad no es nunca estática, sino dinámica (Aguado et al., 2006, pp. 208–209).

Conjuntamente, abordar la diversidad social conlleva el reconocimiento de las diferencias internas de los grupos, porque cada sujeto ocupa una posición distinta al que ocuparía el resto del grupo. Invisibilizar tal diferencia, como ya dijimos, deshumaniza, además que legitima la desigualdad social.

Por otro lado, entendemos el concepto de homogeneidad cuando esta “significa ser de la misma clase que el otro, estar formado de partes que son del mismo tipo” (Aguado et al., 2006, p. 40). Homogeneidad significa concebir a las personas dentro de los mismos parámetros como si los sujetos pensarán, aprendieran, sintieran, conocieran todos de la misma manera. El hecho de homogenizar los sujetos va acompañado de la idea de que el estudiante debe adecuarse al modelo educativo establecido, porque caso contrario, al no comportarse al igual que los demás la educación mira las diferencias como déficit.

También, para trabajar el tema de diversidad utilizaremos un video llamado “A question on artistic freedom” publicado por la UNESCO (2018). El video utiliza el arte como

medio de expresión singular y universal basada en la diversidad y de cómo las artes ayudan a comprender las distintas hermenéuticas. La implementación de un trabajo videográfico en el aula servirá para la construcción de identidades y el reconocimiento de la diferencia. El uso del lenguaje, dentro de un ámbito distinto al meramente escrito, permitirá explorar la necesidad de componer y recrear el discurso y la narrativa en función de los recursos individuales para una audiencia diversa.

La propuesta nos acerca a la experiencia de una escuela que tiene como eje la interculturalidad ya que según Aguado (2003): la diversidad es la norma y se basa en la valoración de las prácticas educativas dirigidas a todos los miembros de la sociedad, la propuesta “acepta la complejidad de cada ser humano y de las formas culturales que los suyos elaboran, y renuncia a comprender totalmente, en un proceso permanente de reflexión y análisis” (Aguado, 2003, p. 13). Evidencia una ecología de saberes y comunidades de aprendizaje que permite entender la interculturalidad como un ecosistema de saberes porque dialoga con las diferentes hermenéuticas de los sujetos.

Todo lo abordado en el trabajo servirá para proponer lineamientos pedagógicos en el PCI (Plan Curricular Institucional) porque “en este documento se plasman las intenciones del proyecto educativo institucional que orienta la gestión del aprendizaje; tiene una duración mínima de cuatro años antes de ser ajustado o modificado” (Subsecretaría de fundamentos educativos, 2017, p. 8). De las categorías de la PCI, la propuesta se centrará en el enfoque pedagógico, el cual

describe el tipo de estudiante con el que la institución aportará a la sociedad; evidencia la posición de la institución educativa frente a los contenidos, saberes, didáctica, estrategias metodológicas, evaluación, roles, recursos, entre otros; y explicita las corrientes que sustentan los principios epistemológicos y pedagógicos de los contenidos que la institución educativa establece en articulación con los lineamientos nacionales (p. 10).

Finalmente, el proyecto será ejecutado en el periodo escolar 2019-2020, régimen sierra que iniciará el 3 de septiembre.

4.2.2 Ejes temáticos tomados de la GUÍA INTER

La elaboración del presente capítulo tiene como base los temas propuestos en la GUÍA INTER teniendo en cuenta cuatro módulos que fueron de interés para los docentes de la

I.E, quienes consideraron que sería imperativo para trabajar la interculturalidad en las escuelas. Las preguntas formuladas a los docentes también fueron tomadas de la GUÍA.

Por ello, luego de la socialización de los temas con los docentes se acordó trabajar lo siguiente:

Orden	Módulo
1	Evaluación y calidad
2	Estructura y organización escolar
3	Estrategias de enseñanza y aprendizaje
4	Escuela, familia, comunidad

- 4.2.2.1 Evaluación y calidad

El primer aspecto a tener en cuenta y priorizando una escuela justa, deviene de la evaluación de los aprendizajes porque

La evaluación se centra, no en la legitimación o deslegitimación sino en la mejora de grupos e instituciones. El equipo de trabajo, que ha asumido la evaluación del programa es en sí mismo un activador del cambio puesto que genera una actitud reflexiva y transformadora de sus miembros” (Bartolomé Pina & Cabrera Rodríguez, 2000, p. 468).

Así mismo, el proceso evaluativo genera el aprendizaje desde la realidad socio-educativa en la que actúa, que a largo plazo promueve cohesión del grupo, autorreflexión, autonomía al respecto de consultores externos, es decir capacidad de solventar problemas de manera independiente. Así lo menciona un docente “se debe permitir una evaluación a nuestra metodología y procedimientos de enseñanza, de tal manera que nos permita reformularlos, replantearlos y adaptarlos a las características socio-educativas del estudiantado, así como la eficacia de nuestro ejercicio profesional” (M.D1).

A través de evaluaciones participativas, los menos aventajados desarrollan habilidades de autoevaluación que les ayuda a (re) descubrir su propia hermenéutica que pueden desarrollar en contextos variados, desde miradas distintas, esto indica que las evaluaciones deben asegurar al estudiantado que “se encuentren en mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad estén en nuestro foco de atención (al igual que el resto de alumnos), para que, siempre que sea necesario, se adopten medidas que permitan asegurar su presencia, participación y aprendizaje” (Simón & Echeita, 2013, pp. 8–9).

Eso quiere decir que la evaluación debe apuntar a eliminar las evaluaciones concebidas con una sola mirada del mundo.

Pero, ¿de qué manera las prácticas pedagógicas interculturales ayudan a solventar problemas socio-educativos? En este sentido comenta un docente:

“Un proceso evaluativo exige mayor atención de quienes conforman una comunidad educativa en especial a los docentes ya que la evaluación procura posibilidades para reforzar y consolidar la enseñanza, como también los productos de los objetivos y los planes en cualquier área de estudio, no se puede priorizar las calificaciones debe ser el medio o instrumento para reflexionar, intervenir y conocer, este extraordinario proceso de enseñar y aprender a aprender” (M.D1)

La pedagogía institucional, entendería que la diversidad es la norma “porque la consideramos la piedra angular de un enfoque intercultural” (Teresa Aguado & Del Olmo, 2009, p. 9), es así que ella “nos ayuda en el aprendizaje puesto que todos los miembros del aula se sentirán identificados con el grupo de forma empática entendiendo y respetando la diversidad en todas sus manifestaciones (M.D2). Por ello, pensamos la educación desde la diversidad ya que ofrece soluciones más variadas, tomando en consideración los distintos puntos de vista: “al conocer sobre interculturalidad, se estaría fomentando el respeto e inclusión, entendiéndose: pensamiento, tradiciones, culturas, vestimentas, creencias, etc. Y esto a su vez ayudaría disminuir la exclusión” (M.D3). También agrega otro docente que en la pedagogía intercultural “podemos encontrar una educación antirracista, inclusiva y diversa, donde el estudiante y el profesor desarrollan sus habilidades, conocimientos y actitudes para contribuir de forma responsable a la construcción de una sociedad equitativa, rompiendo las barreras estructurales que nos impone la educación dentro de la sociedad. Esto nos permite solventar los problemas socio-educativos de una manera más crítica entendiendo, mejorando y participando en los interés, habilidades, valores, conocimientos y aptitudes dentro del contexto educativo” (M.D4).

Así mismo, preguntamos ¿de qué forma el examen me permite conocer el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante? Los profesores argumentan que: “Un examen no permite medir el conocimiento, mucho menos habilidades y actitudes, estos se ven reflejados en la práctica diaria, en el desenvolvimiento dentro y fuera de las aulas de manera continua, un examen puede ser relativo y no necesariamente puede indicar un nivel de conocimientos o aprendizajes” (M.D3) concomitantemente argumenta

otro docente: “Al momento de que los estudiantes apliquen conocimientos en la resolución de problemas de la vida cotidiana” (M.D2), otro docente indica que las evaluaciones ayudan a responder “si está atendiendo y respondiendo a la diversidad de los escolares” (M.D1). Es así que, para nosotros las evaluaciones deben apuntar a una sola hermenéutica del sujeto, el de su contexto, de la actuación en su medio socio-cultural, porque la pedagogía intercultural “no se detiene tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social, personalmente” (Aguado & Del Olmo, 2009, p. 18).

De la misma manera, los docentes consideran que la evaluación debe “propender la utilización de instrumentos evaluativos con una estructuración bien definida, adaptados a las necesidades sobre todo a la diversidad de los escolares y alineados a los objetivos a los que se pretende alcanzar” (M.D1). Sin embargo, “la competencia y desenvolvimiento de un estudiante en un tema específico, puede variar por diferentes factores, me puede ser útil o una guía, pero no necesariamente evaluar” (M.D3). Así mismo, la evaluación no debe estar únicamente dirigida al estudiantado, además se debe incluir “la evaluación de la práctica del profesor y la evaluación de la programación misma como técnica didáctica” (Rivilla & Mata, 2009, p. 118). De lo afirmado anteriormente, la evaluación debe considerar:

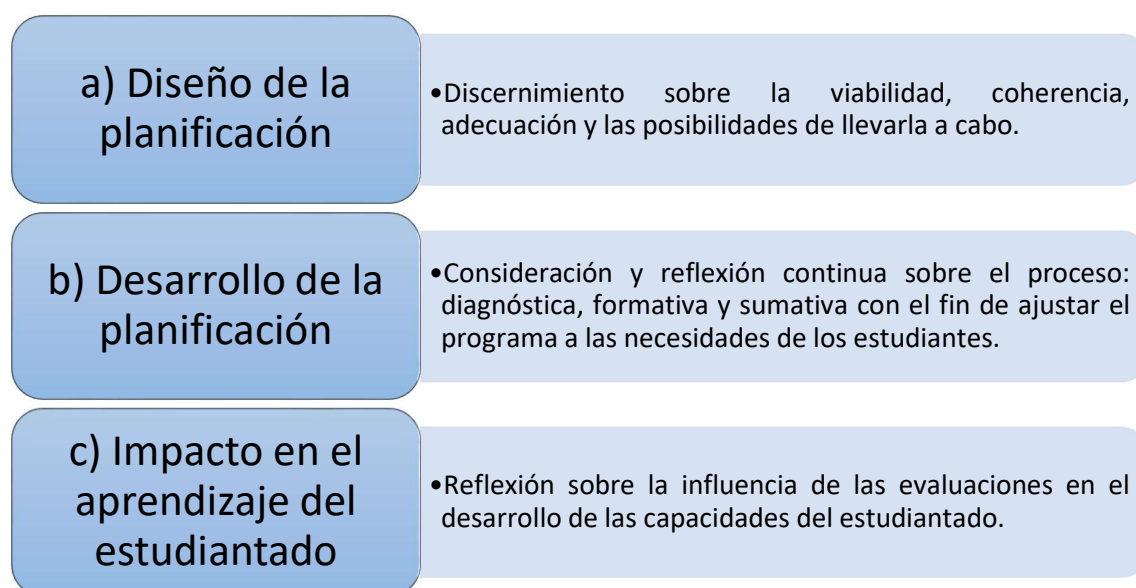


Fig. 8: Procesos de la evaluación

Elaboración propia. Fuente: Antonio Medina & Mata (2009). Didáctica General.

Sobre el diseño de la planificación, los docentes agregan que además debemos tener en cuenta que el programa y su evaluación “forma parte de un proceso en evolución por lo que la aplicación de nuevas herramientas, instrumentos y estrategias metodológicas establecidas por los avances de las últimas corrientes de investigación pedagógica, no tendrá el efecto deseado, si la evaluación sigue siendo tradicional” (M.D1). Es decir, la evaluación debe contener información relevante y contextualizada, también “deben ser variadas, de modo que permitan a los estudiantes con diferentes estilos cognitivos, demostrar su comprensión” (García Lorca, 2007, p. 8).

Sobre el impacto de las evaluaciones, comenta otro profesor, aquella ayuda a que “el docente a nivel general del grupo clase, tenga una idea de cuáles son los temas que se deben reforzar a nivel grupal, esto ayuda a que los estudiantes retroalimenten ciertas destrezas, pero no me ayuda a definir si un estudiante específico es o no bueno para una destreza determinada” (M.D3). Para la consecución de las destrezas debemos tener en cuenta que “a su vez la evaluación debe ser coherente con la enseñanza y reflejar las 6 facetas de la comprensión: explicar, interpretar, aplicar, cambiar su perspectiva, empatizar y autoevaluarse” (García Lorca, 2007, p. 8).

- 4.2.2.2 Estructura y organización escolar

La prisión: un cuartel un tanto estricto, una escuela sin indulgencia, un taller sombrío; pero, en el límite, nada de cualitativamente distinto.

-Michel Foucault

Como afirma el filósofo de la sospecha: Michael Foucault, la dominación o “colonialidad del poder” no podría haber surgido sin las “instituciones del secuestro” que funcionan como aparatos ideológicos del Estado²⁵. Menciona también, que tales aparatos funcionarían ya no como excluyentes dentro del proyecto “modernizador” (siglo XVIII) ya que ahora su objetivo es recluir para normalizar a los ciudadanos. La escuela, por supuesto, tendría “un poder epistemológico: se trata de extraer saber de y sobre cuerpos, denominados dóciles, los cuales son sometidos, vigilados, controlados y disciplinados en

²⁵ Foucault (1984, p. 60) no se limita a describir únicamente aparatos ideológicos y que estos únicamente vengan del Estado. También menciona que estas imposiciones podrían dirigirse “del Estado a la familia, del príncipe al padre, del tribunal a la trivialidad de los castigos cotidianos, de las instancias de la dominación social a las estructuras constitutivas del sujeto mismo, se hallaría, en diferente escala, una forma general de poder”.

torno a varias técnicas, funciones, categorías, etc. mediante los cuales se ejerce violencia epistémica” (Piñeiro, 2017, p. 69).

Nuestro proyecto pedagógico pretende, en concordancia a como Foucault (1984, p. 12) argumenta: “hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando”. Esta necesidad provoca en nosotros la tarea de buscar “saberes otros” y discursos contrahegemónicos que permitan escuchar la otredad.

Es así que partimos de la imagen mental que los docentes tienen de la UESF:

a) Sobre la agrupación de los estudiantes: diagnóstico y adscripción a grupos específicos:

En nuestra observación de campo, de la encuesta realizada en el año lectivo 2018-2019, constatamos que de un total de 831 estudiantes encuestados, 785 se identifican como mestizos. La agrupación de estudiantes viene elaborada por el Ministerio de Educación, establecida en el currículo 2016 y el ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A dispone que los subniveles de educación sean los siguientes:

Subnivel	Grado escolar	Años estudiantes
Preparatoria	1.º grado	5 años de edad
Básica Elemental	2.º, 3.º y 4.º grados	6-8 años de edad
Básica Media	5.º, 6.º y 7.º grados	9-11 años de edad
Básica Superior	8.º, 9.º y 10.º grados	12-14 años de edad
Bachillerato General Unificado	1.º, 2.º, 3.º curso	15-18 años de edad

Fig. 9: Niveles de educación;

Elaboración propia. Fuente: Ministerio de Educación

La adscripción de estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales) y su correspondiente diagnóstico provienen de instituciones externas a la I.E. como por ejemplo centros de salud, hospitales, profesionales del área psicopedagógica, etc. Sin embargo, la detección de dificultades de aprendizaje corresponde al docente quien llenaría una ficha otorgada por el DECE con base a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación del Ecuador (2013).

En la descripción de los docentes encontramos, por ejemplo: “A la IE por lo general asisten estudiantes de distintos sectores de la ciudad a quienes se les brinda las mismas oportunidades, están agrupados según los años o grados de escolaridad, en un porcentaje menor pertenecen a diferentes nacionalidades indígenas y algunos tienen NEE son incluidos y tratados por igual” (M.D1).

Sobre el proceso dentro del aula un docente menciona “para iniciar todo periodo escolar se debe aplicar la evaluación diagnóstica para determinar desde donde el docente puede continuar el proceso de aprendizaje, el transcurso del año el docente ubica a los estudiantes indistintamente en un lugar, tomando en cuenta las adaptaciones curriculares, considerando que en círculo todos los estudiantes tendrán mayor contacto visual con el docente y compañeros” (M.D2).

b) Organización del espacio y del tiempo

El espacio físico de la UESF es reducido (ver croquis en anexos), además de las aulas y los espacios administrativos, la I.E cuenta con una sola cancha y el patio principal. Las paredes alrededor de la cancha tienen pintados murales sobre temas como: la no violencia, educación ambiental, educación para todos...en el pasillo de la entrada se pueden observar carteleros en las cuales los estudiantes realizan publicaciones semanales sobre fechas importantes del país.

Por otro parte, el tiempo de cada jornada se divide de la siguiente manera:

Carga horaria jornadas UESF			
	Sección	Entrada	Salida
1	Matutina	07h10	12h20
2	Vespertina	12h25	18h00
3	Nocturna	18h10	22h00

Es importante señalar que debido al funcionamiento de las tres jornadas (matutina, vespertina y nocturna) no se cuenta con el tiempo necesario para realizar actividades extracurriculares, así lo afirma un docente “en la IE el espacio físico es limitado por cuanto el local es adaptado para que funcione como centro educativo, hay algunas limitaciones para la recreación de los estudiantes. En las tres jornadas el tiempo se distribuye según los horarios de cada docente en lo referente a lo académico” (M.D1)

c) Políticas disciplinarias

Dentro de nuestra observación encontramos que el código de convivencia estaba aún en construcción, tal documento es importante porque sirve de manual de procedimientos donde se enuncia los acuerdos y compromiso de todos los miembros de la I.E. A pesar de ello, la institución cuenta con una comisión disciplinaria conformada por el inspector general y dos docentes que se encargan, con base en la LOEI, de analizar los casos disciplinarios.

De lo mencionado anteriormente, un docente mencionaba así mismo que las políticas disciplinarias “no han sido definidas institucionalmente en los documentos como el código de convivencia, por lo que se actúa en los que se establecen en la LOEI y su Reglamento en algunos de los casos sin seguir un debido proceso” (M.D1)

d) Participación y roles de los estudiantes, profesores y padres

- Participación del estudiantado

El estudiantado, con respecto a las decisiones administrativas, mantiene una actitud pasiva, es decir, la elaboración de los distintos documentos institucionales (incluidos dentro del Proyecto Educativo Institucional) y su socialización, en su gran mayoría están en manos de los docentes y el personal administrativo, por ello afirma el profesor: “Institucionalmente los estudiantes tienen una participación mínima en la toma de decisiones; los representantes del Consejo Estudiantil desconocen de algunos procesos en los que deben ser incluidos, es necesaria mayor coordinación por parte de los directivos” (M.D1).

- Participación de los docentes

Durante la investigación encontramos que en su mayoría los profesores participaron de las actividades encargadas por el Ministerio de Educación: “La planta docente de la IE de una u otra manera se involucra directa e indirectamente en algunos procesos que se implementan en el establecimiento, existe la predisposición siendo esta una oportunidad para aprovechar la capacidad, perfiles y habilidades de los docentes” (M.D1).

- Participación de padres de familia

En el proceso educativo mencionaban los docentes “Los padres, madres de familia y representantes cuando se les orientan de manera adecuada están predispuestos a participar

activamente en lo que se les encomiende, existiendo algunos que por razones laborales se les hace difícil incluirse en la educación de sus hijos de manera directa” (M.D1). También pudimos constatar que las familias acuden, colaboran y participan en los diversos programas de la I.E.

Cuando pensamos en una escuela intercultural, ¿cuál es la imagen mental, la metáfora que nos viene a la cabeza?

La metáfora en educación sirve para describir y pensar la diversidad en el aula, sus elementos y saberes que legitiman (o deslegitiman) el funcionamiento de la educación. Para Morgan (1997)

Nosotros trabajamos para la idea, la imagen, la percepción que tenemos de la escuela. Esas percepciones son modelos mentales que influyen en la forma en que la gente actúa en la escuela y en las formas en las que la gente interpreta lo que ocurre. Nosotros podemos percibir la escuela como una máquina, como un organismo vivo, un cerebro, un sistema político, una prisión psíquica, un rompecabezas, como algo que fluye y transforma, como dominación... (en Aguado et al, 2006, p. 158).

Reflexionar sobre nuestra metáfora pedagógica interesa para determina nuestros quehaceres dentro del aula, porque “condicionan nuestras acciones y discursos; la forma en que clasificamos y ordenamos; la manera en que imaginamos cómo los acontecimientos y las personas se vinculan (o no)” (Aguado, 2009, p. 14).

En la primera descripción un docente afirma que la interculturalidad es “un conjunto de relaciones, negociaciones e intercambios culturales en busca de la interacción entre personas, conocimientos y prácticas de diferente índole que persigue el impulso de los procesos de intercambio, construyendo espacios de diálogo y asociación de seres, saberes y prácticas distintas” (M.D1). Las relaciones interculturales, como bien afirma el docente, generan espacios sociales en donde la comunicación y los intercambios piensan lo complejo con base en lo diverso.

Otro docente afirma que la interculturalidad “nos permite aprender a convivir con la diversidad explorando, conociendo y desarrollando las competencias para la comprensión y valoración de cada uno de los miembros de la comunidad educativa” (M.D4). La base o norma de la educación institucional es la diversidad, que tiene como eje central la vida

diaria en comunidad. Buscamos una educación que considere todos los “saberes”²⁶ y por sobre todo, en nuestro caso, los saberes-haceres. Es así que, en contextos de origen basados en comunidades orales necesitamos:

- 1) de la explicitación de los conocimientos implícitos en las actividades sociales, lo que es el caso de las sociedades “orales”, en las que los niños participan saliendo del aula; y
- 2) de la articulación de estos contenidos indígenas con los saberes escolares convencionales, científicos y comunes a todas las escuelas del país (Gasché, 2010, p. 121).

Así mismo, la escuela también debería ser concebida como el espacio “Donde todos los miembros de la comunidad educativa se valoren y respeten” (M.D2). Y ya que la diversidad es la norma, es importante mencionar que en educación intercultural “Reconocer la diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras” (Aguado, 2009, p. 17).

En consecuencia, pensamos la educación a manera de fractal, en donde convergen diversas hermenéuticas, es la telaraña que conecta diferentes significados, saberes, sentires...

¿Qué cambios debemos hacer en nuestra imagen de la escuela para ajustarnos a la metáfora de escuela intercultural?

La propuesta de los docentes identificaban que “es necesario conocer las diferentes formas que adoptan los grupos étnicos que se acentúan en nuestro territorio para que, a través de estos conceptos, dentro del campo educativo podamos entender y promover relaciones positivas entre estos distintos grupos culturales, erradicando conceptos de racismo, discriminación y exclusión” (M.D1). En consecuencia, para el profesor, la escuela democrática es aquella que lucha contra todo tipo de racismo.

También agregaba el docente: “Para entender la diversidad cultural y sus problemas dentro de la educación intercultural es necesario realizar una deconstrucción, y desechar prejuicios y discriminaciones que alteran la normalidad del desarrollo de una educación libre y democrática, para ello es necesario ofrecer igualdad en cuanto a las políticas educativas al igual que realizar con calidad nuestras prácticas pedagógicas en el aula. Para

²⁶ Para Gasché (2010, p. 122) este proceso pedagógico se llama “articulación intercultural de contenidos” el cual pretende “formar personas arraigadas, con su amor y sus capacidades, en la sociedad y cultura indígenas, y hábiles en desenvolverse en la sociedad dominante y en defender los intereses de su pueblo”.

ello es necesario rescatar las identidades socioculturales tanto personales como colectivos, promoviendo además de manera sistémica las experiencias que reviven y revitalizan el mundo donde vivimos como parte de nuestro aprendizaje colectivo dentro y fuera del aula” (M.D1).

- 4.2.2.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje

En una sociedad cada vez más globalizada, dentro de un sistema neoliberal dominante, donde las escuelas “son vistas como recursos imprescindibles para instrumentalizar y poner al servicio del mercado y el individualismo” (Aguado & Ballesteros, s/f, p. 6) en donde los parámetros que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje están establecidos “en lo observable, lo medible, lo que pretende legitimar la praxis educativa, dejando fuera todos aquellos aspectos sutiles y subjetivos necesarios que intervienen necesariamente en la educación” (p. 9). La propuesta pedagógica debe propiciar estrategias contrahegemónicas de actuación para lograr escuelas democráticas.

Por ello, las estrategias educativas deben propiciar el redescubrimiento de los saberes comunitarios, en otra palabras, de los saberes “locales de comunicación necesarias y cotidianas para “escucharse”, es decir, comprenderse y saber/compartir/aprender sus necesidades, se aprende como un valor necesario en la vida comunitaria, es un principio de respeto y de reconocimiento entre los sujetos que integran una comunidad”(Comboni & Juárez, 2013, p. 20). Necesitamos buscar las prácticas pedagógicas que respeten y dignifiquen la vida.

La tabla que viene a continuación tiene en consideración las estrategias que formulan los docentes para lograr estrategias de aprendizaje intercultural. Para su construcción se tomaron las estrategias afines al modelo pedagógico intercultural

Principios básicos asumidos por la escuela tradicional sobre la enseñanza y el aprendizaje	...frente a ello...proponemos...
* Pasividad	-Buscar las causas de su comportamiento y estrategias para ayudar a mejorar su situación; debido a que son propensos a aislarse y sufrir de <i>bullying</i> . -Darle la atención que se requiera para ayudar a superar su pasividad. -Generar un ambiente de seguridad en el aula.

	-Integrar en actividades que permita socializar e interactuar con sus compañeros, previo se debe preparar temas en los que pueda involucrarse.
* Escucha atenta (el alumno debe escuchar las explicaciones del profesor)	-En primer lugar, se debe conocer las características, habilidades y capacidades de los estudiantes para trabajar con cada uno según su peculiaridad. -Se debe establecer acuerdos y compromisos sobre el saber escuchar, estos deben ser elaborados y de su propia iniciativa. -Implementar actividades recreativas en las que se fomente la destreza de escuchar.
* El aprendizaje es una actividad del alumno; por ello, se considera una actividad individual y no transferible	En nuestro sistema educativo se basa en el modelo constructivista, que consiste en entregar las herramientas necesarias al escolar para que pueda construir sus propios conocimientos con la guía del docente, como ejemplo podemos citar la implementación del aula invertida.
* Los alumnos aprenden lo que los profesores enseñan	Este aspecto se ha venido tratando de reemplazarlo por cuanto se le considera como tradicionalismo cuando solo el docente es quien transmite la información sin dar oportunidad a que los estudiantes investiguen.
* Aprender consiste en repetir y decir lo que el profesor ha dicho previamente	Como se anotó anteriormente el docente debe desechar viejas prácticas pedagógicas como repetir o dictar sus clases magistrales con las que a sus estudiantes los convierte en simples receptores negándoles la oportunidad de construir sus propios conocimientos. El proceso de inter aprendizaje debe brindar soluciones a problemas de la vida diaria, utilizando las herramientas que el docente facilitó
* La enseñanza es una actividad segmentada, ofrecida en piezas: las disciplinas. Cada profesor organiza sus disciplinas de manera independiente sin establecer conexiones con los contenidos de otras materias.	El nuevo currículo informa al docente sobre qué es lo quiere conseguir, a la vez proporciona pautas y orientaciones para conseguirlas. Debemos comprender que la disciplinariedad es la exploración fragmentada que se efectúa en un conjunto homogéneo con el propósito de producir conocimientos de carácter novedosos; a través del tiempo la disciplina a tratado de ordenar y actuar ordenadamente para obtener un bien. Este orden es uno de los lineamientos que promueven obtener de manera rápida los objetivos planteados de manera colaborativa.

¿Cuál deberá ser el criterio para seleccionar y utilizar una estrategia específica?

Los contextos y la diversidad en el aula muestran que por más que apliquemos buenas estrategias, si el estudiantado no se siente seguro, podemos fracasar. Frente a este problema, en el uso de las estrategias pedagógicas “Tenemos que utilizarlas de un modo flexible y complementar unas con otras para adaptarnos a las preferencias, intereses y capacidades de todos y todas” (M.D1). Porque, como afirma Teresa Aguado & Ballesteros Belén (s/f, p. 6) “No se trata de hacer lo mismo con todos al mismo tiempo sino de generar espacios de aprendizaje flexibles donde estudiantes con diferentes formas de aprender e intereses encuentren su lugar”.

En la discusión sobre cuál debería ser la mejor estrategia los docentes concuerdan en que no existen recetas mágicas que den solución a los diferentes contextos escolares, sin embargo acordaban que “La importancia que se debe dar en el proceso enseñanza - aprendizaje es cuando nos toca preparar la clase basándonos en cómo los estudiantes van a aprender y no preparar la clase en cómo el docente va a dar la misma, en otras palabras, el estudiante tiene que ser el protagonista de su propio aprendizaje, aplicando diferentes metodologías y técnicas según las necesidades y contexto de los alumnos” (M.D1). Así mismo afirmaban que “para seleccionar una estrategia debemos conocer los contextos de donde vienen los estudiantes para poder hacer una vinculación de los contenidos contextualizados que a su vez respondan a las necesidades de los estudiantes” (M.D4). En concordancia afirmaba otro profesor la importancia del “Conocimiento del grupo y técnicas activas donde el estudiante se apropie del conocimiento” (M.D2)

¿Cómo conseguir mejorar nuestra práctica en el aula?

La colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible, así como también lo es el desarrollar nuestras prácticas socioeducativas con sensibilidad intercultural.

-Daniel Mato-

Estar dispuestos a investigar, experimentar, replantearnos nuestra práctica, no dar nada por supuesto, no dejarnos llevar por la inercia...

-GUÍA INTER-

El enfoque intercultural viabiliza la justicia social “tanto en las prácticas socioeducativas, como en las de producción de conocimientos, la colaboración intercultural es imprescindible y ventajosa para todos” (Mato, 2005, p. 128). La equidad cognitiva

emergería gracias al reconocimiento intercultural para una educación holística, ya que valora los distintos saberes y la coexistencia de distintas cosmovisiones.

Concomitantemente Fidel Tubino (2005b, p. 35) indica que “la educación intercultural en cambio, en lugar de proponer un retorno forzado a un pasado idealizado o a una esencia cultural abstracta, se propondrá mejorar la calidad de los intercambios y la simetría de los contactos”. Esta propuesta llama la atención porque la interculturalidad se desenvuelve en espacios tanto simétricos y asimétricos. Por esta razón “se debe trabajar colaborativamente con los demás docentes para tener más posibilidades de solución a las problemáticas encontradas en nuestras aulas, dándonos la posibilidad de constatar y debatir los puntos de vista de forma continua para llegar a acuerdos que nos permitan unificar criterios pedagógicos, con miras a mejorar nuestra práctica docente, con la modalidad investigación acción, donde podamos alcanzar nuestros objetivos en nuestro proyecto educativo de evaluación” (M.D1).

Un modelo alternativo de educación intercultural surgiría, en principio, con especial “énfasis en que la sociedad mayoritaria debe saber enfrentar los desafíos de la heterogeneidad” (Riedemann, Andrea; Stang, Fernanda; Garcés, Antonia i Camarena, 2017, p. 16). La práctica intercultural se comprende como el mejoramiento de los intercambios culturales dentro y fuera del aula. Estas prácticas educativas no son neutrales, por lo tanto, todo hecho educativo es un acto político la “ciudadanía activa e intercultural pasa por la recuperación del espacio político por parte de los y las ciudadanas” (Aguado & Del Olmo, 2009, p. 37).

Así mismo, pensamos en una educación holística, es decir no fraccionada que considere la diversidad de “saberes”. En este sentido afirma Morin (1999, p. 2) “La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos”. Para nosotros el trabajo docente debe tener en cuenta que “una investigación o actividad multidisciplinaria posee varias formas y se desarrollan de acuerdo con el nivel de colaboración del equipo investigativo y el objetivo del estudio” (M.D1). Con ello conseguiremos una educación que vincule la diversidad de saberes y frene a la pretensión de la superespecialización del conocimiento.

La investigación-acción-participativa (IAP) se convierte en otro eje para mejorar nuestra pedagogía “priorizando la práctica y poniendo el conocimiento teórico al servicio del mejoramiento de la práctica” (Borjas & Ortiz, 2008, p. 618). La investigación formaría parte de toda práctica docente porque la IAP “es un medio para llegar a formas más satisfactorias de sociedad y de acción emprendidas para transformar las realidades” (Fals-Borda & Rahman, 1992, p. 18). El docente es el conocedor de los hechos y procesos del aula por tanto el conocimiento teórico-investigativo constituye la acción práctica y viceversa.

Por otro lado, las practicas pedagógicas deben considerar el ambiente o clima escolar, esto debido a que los investigadores educativos “están considerando cada vez más la enseñanza como la creación de ambientes de aprendizaje que ayudan a los estudiantes a ejecutar las actividades cognoscitivas necesarias para desarrollar capacidades y habilidades de razonamiento” (Schunk, 2012, p. 19) El ambiente escolar permite al estudiantado responder de manera favorable a los estímulos del docente, por esto es imprescindible “Transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la motivación, creando un ambiente cómodo para el estudiante-profesor” (M.D4).

De lo mencionado anteriormente, sugerimos el siguiente gráfico de estrategias que ayudan a mejorar las practicas pedagógicas en la UESF

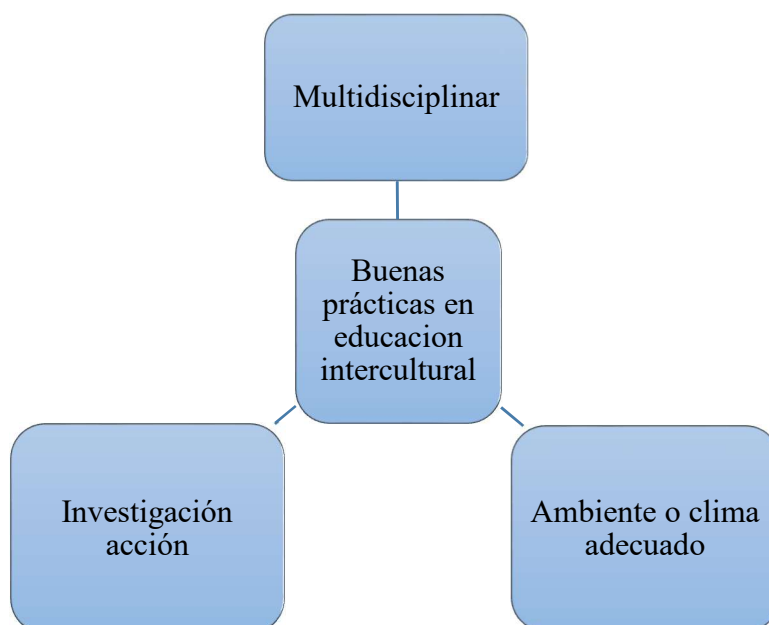


Fig. 10: Ejes estratégicos para la consecución de buenas prácticas pedagógicas;

Elaboración propia

- 4.2.2.4 Escuela, familia y comunidad

Este capítulo involucra a todos los miembros de la comunidad educativa y por ello requiere el compromiso y el trabajo de todos sus actores porque “en los contextos educativos hay todo tipo de agentes y en la medida en que colaboremos más, más efectiva será la intervención del profesorado, de las familias, de agentes educativos de la comunidad” (Cucalón, 2014, p. 18). Sin embargo, debemos acotar que somos conscientes de dicha dificultad.

Ahora bien, la escuela es la institución que educa a toda la sociedad, por tanto, las familias se ven involucrada en este proceso. Así lo afirma el Ministerio de Educación del Ecuador (2018, p. 7)

la relación entre familias e institución educativa no resulta de un acuerdo temporal o transitorio, sino que se fundamenta en el reconocimiento y principio que la educación es una función de los padres y madres de familia (puesto que socialmente son educadores) y de un proceso de los servicios educativos, y ambos actores se corresponsabilizan del desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. De manera que la institución educativa no puede desentenderse de las familias, como tampoco éstas de las escuelas y colegios.

Por ello nuestra institución debería responder a las necesidades sociales de la comunidad de manera corresponsable. Para este propósito el formar comunidades de aprendizaje es el imperativo de nuestro proyecto.

En primero lugar, una aproximación a la definición de trabajo en comunidad la encontramos en Cucalón (2014, p. 43)

Podemos entenderlo como ser parte de un grupo o sistema en el que se dan unas relaciones recíprocas basadas en la confianza y en la comunicación. Pero también significa estar en un espacio o lugar físico determinado, dentro de un contexto particular. Igualmente podemos hablar de participación cuando se forja una identidad colectiva, es decir cuando nos sentimos parte de una comunidad. Finalmente, al tratarse de tomar parte en la toma de decisiones públicas, conociendo y cooperando en dicho proceso, cuando participamos en la gestión de los asuntos de interés público, también se entiende que tenemos parte del poder de decisión sobre nuestras vidas.

Es decir, trabajar en comunidad requiere un compromiso de intercambio de “saberes” de las y los miembros, en tal contexto “Aprender implica una participación activa en comunidades sociales, es estar incluido y participar no sólo de los productos culturales, sino también de los procesos sociales de creación de cultura” (Aguado & Del Olmo, 2009,

p. 41). Apropiarse de la(s) cultura y compartir la mía enriquece el trabajo educativo y el porvenir social.

¿Qué esperan las familias de la escuela?

El primer aspecto a ser considerado en educación proviene de las expectativas que tienen las familias con respecto a la educación de sus representados. Es así que los docentes comentan que “Las familias de la IE convencidos del servicio que ésta oferta, esperan una educación de calidad, que sus representados tengan las mismas oportunidades capaces de desenvolverse en su cotidianidad” (M.D1). Así mismo, “Las familias esperan que la escuela sea la responsable de la educación en conocimientos y valores de sus hijos” (M.D3). De estas afirmaciones inferimos que la escuela es la encargada de brindar los conocimientos básicos e imprescindibles para que los estudiantes se desenvuelvan como ciudadanos capaces de participar políticamente en la toma de decisiones.

En el mismo horizonte, afirman los docentes, que los padres esperan que sus “hijos aprendan para la vida” (M.D2), “la escuela enseñe a desarrollar los aprendizajes que permitan desenvolverse en la vida diaria” (M.D4). La hermenéutica del estudiantado no cambiaría al momento de ingresar a clases, la “vida diaria” debe ser considerada la base de donde parte el aprendizaje, porque utilizar herramientas de mi comunidad resulta de mayor significado. Aprender aquello que se relaciona a mi contexto facilita el aprendizaje “hay que aprovechar más de aquel singular tesoro vernáculo propio -el del sol radiante- para que sigamos construyendo, aquí y ahora, un mundo mejor” (Fals-Borda, 2008, p. 11).

¿Qué espera la escuela de las familias?

La corresponsabilidad de la comunidad educativa sería un elemento importante en este punto, así lo afirma la LOEI en el art. 2 literal P: “Corresponsabilidad.- La educación demanda corresponsabilidad en la formación e instrucción de las niñas, niños y adolescentes y el esfuerzo compartido de estudiantes, familias, docentes, centros educativos, comunidad, instituciones del Estado, medios de comunicación y el conjunto de la sociedad, que se orientarán por los principios de esta ley”.

En nuestra investigación pudimos observar que la reciprocidad y el acompañamiento de las familias son una necesidad en las sugerencias de los docentes. Así se pudo evidenciar en los siguientes comentarios: “La familia ha trasladado a la escuela sus

responsabilidades, en algunos casos existe despreocupación de los representantes; por lo que, la IE busca involucrarlos por cuanto forman parte de la comunidad educativa para evitar el fracaso de los estudiantes” (M.D1), “espera que se trabaje de manera conjunta, en casa se enseñan los valores, en la escuela se los refuerza” (M.D3), “que la familia sea un apoyo y permanezca en el continuo apoyo de los estudiantes en el desarrollo de los aprendizajes, construyendo una relación familia-escuela y viceversa” (M.D4), “los docentes apoyo de la familia en el aprendizaje” (M.D2).

En este ámbito el Ministerio de Educación del Ecuador (2016b) propuso un programa llamado “Educando en familia en la institución educativa”, en el cual se afirma que

la comprensión que muchos de los aprendizajes producidos y contruidos en los hogares, en el seno de las familias, resultan esenciales para la vida de niños, niñas y adolescentes. Inclusive, que varios de esos aprendizajes solo pueden ser significativos y esenciales si se generan al interior de ellas (p. 7).

Este texto se encuentra disponible en la página web²⁷ del Ministerio de Educación del Ecuador junto a otros libros relacionados al tema sobre el involucramiento de las familias en la educación de sus representados.

¿Qué importancia tiene la construcción de relaciones de apoyo mutuo entre la escuela y la familia? ¿Por qué?

Las relaciones y apoyo de las familias son necesaria para el mejoramiento social, y no solo de las relaciones entre docentes y estudiantes, además que

Apoyar el rendimiento académico no tendrá la insistencia en sacar las mejores notas, sino unas que acrediten que los aprendizajes que se logran perfilan su crecimiento y desarrollo; consiste en acompañar a los hijos e hijas para un desempeño escolar satisfactorio para ellos y ellas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018, p. 9).

Por ello mencionan los docentes “Como profesionales de la educación se debe permitir una relación de apoyo y colaboración de la IE con las familias buscando e implementando nuevas metodologías y procedimientos de enseñanza, de tal manera que nos permitan coordinar acciones que beneficien a los estudiantes” (M.D1).

Además del mejoramiento académico, debemos entender que “los seres humanos no pueden vivir y desarrollarse desconectados unos de otros, dentro de una vida en soledad.

²⁷ Los textos pueden ser consultados en la siguiente dirección web: <https://educacion.gob.ec/educando-en-familia/>

Su existencia y desarrollo es esencialmente social. Y la familia constituye uno de los espacios más importantes de esta socialización”(Ministerio de Educación del Ecuador, 2019a, p. 8). Por ello la familia es uno de los pilares fundamentales en los procesos de inter-aprendizaje: “El trabajo en grupo o equipo siempre da mejores resultados. Si hay compromiso de los representantes y de la escuela, los estudiantes pueden superar cualquier tipo de dificultad” (M.D3).

¿Cómo es la relación familia-escuela?

En un primer momento encontramos que para un docente “la relación entre escuela y familias es buena por cuanto se coordina actividades pedagógicas, sociales y culturales en donde la participación de la mayoría es activa y propositiva” (M.D1). Así también, escuchamos mencionar a otro docente que “Existen familias que monitorean el proceso aprendizaje y otros que creen que la responsabilidad total es de la escuela” (M.D2).

Sin embargo, pudimos también registrar que para otro docente existe poca relación con las familias, por ello comentaba que “hablando de la escuela específicamente en la que laboro, a nivel general con los 6 años que llevo trabajando en la misma, la relación es menos del nivel medio, no existe el compromiso, apoyo, colaboración de la mayoría de familia en la escuela en todos los aspectos” (M.D3).

En conclusión, para los docentes la relación escuela-familia se encuentra en múltiples niveles que van desde buenas relaciones a ninguna o nada de relación con la institución. Frente a este obstáculo el Ministerio de Educación del Ecuador afirma que “las buenas relaciones familiares liberan a los niños de tensiones y favorecen el aprendizaje” (2019a, p. 32). Para ello, siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación del país, proponemos el siguiente cuadro:

PROCESO	APRENDIZAJES SOCIALES	HERRAMIENTAS
Reflexionar sobre el valor y actualidad de la comunicación en las familias.	Comprender el valor y la importancia de la comunicación entre los miembros de la familia como eje del desarrollo de cada uno (emocionalidad), y eje también de la prevención y protección social.	CAMPAÑA: Opciones de Propuesta (a) Si nos escuchamos, las cosas mejoran, (b) Nosotros, sí hablamos... (c) Tu derecho es escucharte..., (d) Dime que me quieres..., (e) Dime que me amas...
Vivenciar prácticas de comunicación en familia que favorecen o no favorecen la convivencia (conflictos).	Ser, hablar y actuar desde el afecto y buen trato, en los espacios cotidianos. Revisar y emprender formas de resolver conflictos mediante diversas prácticas entre padres y madres, hijos e hijas, especialmente en relación con la brecha generacional, conflictos de separación de parejas, uso de TICs.	TALLER: Abordaje de experiencias de comunicación en familias, comprensión de la comunicación como relación de afecto, revisión de las prácticas que se vive en familias (conflictos).
Generar mejores espacios y oportunidades de comunicación entre hijos/as papás y mamás, en relación con la IE	Alimentar y fortalecer la confianza, el respeto y los vínculos afectivos para prevenir y proteger riesgos (violencia, adicciones,...), entre todos los miembros de las familias.	ENCUENTRO COMUNITARIO: Fortalecimiento de habilidades comunicacionales desde situaciones de conflictos.

Fig. 11: Proceso de buenas relaciones familiares;

Fuente. Ministerio de Educación del Ecuador, 2019a

¿Qué tipo de colaboración, comunicación y/o participación se da?

En la institución se realizan como mínimo tres reuniones durante el año lectivo:

1. La primera reunión se realiza en el primer mes de clases. En la convocatoria se informa a las familias sobre las normas del colegio y se elige los directivos del curso quienes representan la clase en la toma de decisiones institucionales.
2. La segunda reunión tiene lugar en el segundo quimestre, en el mes de febrero. En ella se informa sobre el rendimiento escolar y se entrega una libreta de notas de las asignaturas. También, a los representantes de los estudiantes con notas inferiores a siete sobre diez (7/10) se les informa sobre las clases de recuperación y las tareas pendientes.
3. La tercera reunión se convoca al final del año lectivo, en ella se aborda la consecución de los objetivos planteados y se recogen sugerencias para el siguiente año escolar.

Sin embargo, debido a diferentes factores los directivos y los docentes puede convocar a reuniones ya sea para tratar asuntos referentes a problemas del aula, programas festivos, escuela para padres, etc.

Con respecto a la colaboración brindada por parte de las familias a la institución expresaban los profesores “Nuestras experiencias con respecto a la participación de los representantes, madres y padres de familia podemos indicar que, existe bajo control en las tareas escolares por varios factores como deficiente preparación académica para contribuir en el control del aprendizaje de sus hijos; así como también la estructura de las familias sumado a esto los problemas socio culturales y socio económicos” (M.D1). De la misma manera afirmaba otro profesor “la mayoría de padres de familia aparecen a inicios del año lectivo y no se los vuelve a ver nunca más, así se envía a llamar mediante comunicados, no hay responsabilidad por la educación de sus hijos” (M.D3). Pero, por otro lado un docente defendía la ausencia de las familias porque “Por sus trabajos en ocasiones no acuden a los llamados que la docente requiere por cuestiones de apoyo” (M.D2).

Nosotros evidenciamos que los representantes y familias de la institución en su mayoría acuden a la institución por lo menos dos veces al año a la escuela y es debido a que entre otras cosas son: migrantes, trabajadores independientes, vendedores ambulantes, etc.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2019a, p. 12) afirma que efectivamente la comunicación entre las familias de las instituciones fallan

Las evidencias del día a día confirman que sí. Que la comunicación en las familias se paraliza cuando se pierden o debilitan los contactos; cuando rigen modelos de relación vertical entre madres, padres, representantes con sus hijas e hijos; cuando las relaciones entre los diversos miembros se vuelven violentas; cuando se generan conflictos y no se resuelven a tiempo; cuando no hay el suficiente sentido de que se aprende y se enseña a comunicar para convivir, cuando se difuminan los roles parentales y se pierde el sentido de grupo o colectivo.

De ello deviene la falta de compromiso de los representantes en las instituciones, de allí que compromete a todos los miembros educativos a reforzar el diálogo intercultural.

¿Qué dificultades existen respecto a: comunicación, horarios, disponibilidad, clima de confianza generado...etc?

La primera evidencia fue con respecto a la comunicación docentes-directivos “Hay algunas dificultades en cuanto a la comunicación entre directivos y docentes, en ocasiones son improvisadas o de última hora lo que causa incomodidad por cuanto las actividades pedagógicas suelen ser postergadas por atender otras” (M.D1). En cuanto a los directivos argumentaban que el Ministerio de Educación disponía actividades con antelación de 24 horas para las instituciones, de tal manera que correspondía realizarlas inmediatamente.

Al respecto de los tiempos y horarios de las jornadas, comentaba un profesor “Los horarios están establecidos según las tres jornadas o secciones existe dificultades en el cambio de jornadas por el espacio físico reducido” (M.D1). De igual manera que describimos en el módulo de estructura y organización institucional, los tiempos y los espacios de cambio entre jornadas es pequeño y eso no da tiempo a realizar otras actividades pedagógicas.

En el mismo sentido, sobre el clima de confianza entre pares docentes pudimos observar que se realizan reuniones de distinta naturaleza, entre ellas: festejar cumpleaños, organizar paseos integración, trabajar en elaboración de programas educativos, entre otros. Estas reuniones se realizaban de manera cordial entre todas las jornadas, por lo mismo afirmaba un profesor “Entre docentes existe un clima de confianza en la jornada en la que laboro esto se demuestra en el apoyo que brindan los docentes en todas las actividades programadas” (M.D1).

¿Cómo mejorar la relación y la colaboración?

A continuación, consideramos las sugerencias de los docentes sobre el mejoramiento de las relaciones institucionales:

“Si queremos mejorar las relaciones y la colaboración se debe construir una comunidad de aprendizaje en la IE, se requiere en primer lugar, el compromiso de todos sus actores con el cumplimiento eficaz de cada una de sus funciones y responsabilidades; como también un cambio en la actitud de docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y representantes siendo propositivos” (M.D1).

“Las familias en su gran mayoría colaboran desinteresadamente en las diferentes programaciones que tiene la IE, la comunicación por parte de la IE es constante por cuanto se debe mantener informados a los representantes sobre el rendimiento académico y comportamental de los estudiantes” (M.D1).

“Comprometiendo a los padres y sensibilizando que la educación es tarea de todos” (M.D2).

En el mismo sentido se propone las siguientes actividades para mejorar las relaciones dentro de la escuela:

- Crear canales bidireccionales de comunicación, por ejemplo: un periódico mural, un padre y docente mediador, una página o red social.
- Invitar a un padre de familia a participar de la clase.
- Fomentar a que se celebre por lo menos una vez al año la fiesta de la familia o persona especial.
- Celebrar la *minka* en la que colaboren todos: autoridades, docentes, estudiantes...

¿Cuáles son los beneficios de la colaboración familia-escuela? ¿A quiénes beneficia?

El objetivo de la educación intercultural es fortalecer las relaciones y el diálogo del “entre culturas”, la comunicación es fundamental en nuestro proyecto educativo así lo afirma Tenorio (2016)

La comunicación nos recuerda a todos que nadie puede vivir solo y aislado porque, al hacerlo, estaría aislándose del mundo y también desconociendo la presencia de los otros. Es preciso reconocer que la existencia de cada uno de nosotros exige la presencia y la compañía de los otros. De suerte que vivimos juntos para comunicarnos, para compartir la existencia, las expectativas, los deseos, las alegrías y también los problemas y los sufrimientos (En Ministerio de Educación del Ecuador, 2019a, p. 10).

Las relaciones y colaboración “Beneficia a toda la comunidad de aprendizaje” (M.D4) no se trata de un proceso encargado a los docentes/directivos, estudiantes y padres; la educación es un hacer político, por lo tanto social, que empapa a todas la comunidad. “Alcanzar los objetivos para brindar una educación de calidad y calidez es tarea de todxs para esto es necesario involucrarse de manera activa todos los actores permitiendo al estudiante participar con libertad y donde los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje sean todos” (M.D1).

En conclusión, dentro de este subcapítulo evidenciamos lo relevante que significa la colaboración y comunicación entre la comunidad educativa dentro del proceso de inter-aprendizaje y “para ello, es necesario mejorar la difusión de los proyectos y la pedagogía en la que se basa, a través de introducirla en reuniones relevantes donde esté la mayor parte de la comunidad educativa” (Cucalón, 2014, p. 89).

4.2.3 Videojuegos y enseñanza de lenguas

Introducción

En la Unidad Educativa San Francisco (UESF), dentro del contexto urbano de la ciudad de Cuenca, inmersos en un enfoque pedagógico que basa su educación en la literacidad textual academicista, por ende, omitiendo e infravalorando lo vernáculo por una pretensión de modernización social; elaboramos una propuesta para que ellos (el estudiantado), desde su punto de enunciación, reconozcan la necesidad de expresar lo que piensan utilizando distintos registros de la comunicación.

Esto luego de constatar dentro de los grupos focales existe la necesidad de respetar y valorar el uso del idioma, es así que se comentaba “somos diferentes al hablar” (E10) (D7) y para la consecución de aquello decían se debe realizar “más charlas, más prácticas, más actividades, más dinámicas” (E16). Por ello, se pretende dinamizar el uso del idioma con el uso en los videojuegos.

Los diversos usos, no académicos, que hacen los estudiantes de los textos permiten realizar una “lectura” pedagógica para comprender como enseñar. Este acercamiento permitirá la valoración que los estudiantes hacen de las lecturas desde lo vernáculo y lo familiar.

El lenguaje que las personas utilizan simbolizan una imagen acerca de ellas, en este sentido las palabras brindan una identidad con respecto a los demás. Es por ello que enseñar lenguas significará brindar espacios de ayuda para el profesorado, ya que

El lenguaje con el que nos referimos a los alumnos puede ser en sí mismo una forma de exclusión educativa. Constantemente hacemos mención a alumnos con dificultades, con necesidades específicas, en riesgo, etc., cuando somos bien conscientes del carácter interactivo y multidimensional de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hablar de alumnos con dificultades para aprender y no hablar de profesores con dificultades para enseñar es una forma de exclusión que Escudero (2012) denomina “exclusión discursiva” (Simón & Echeita, 2013, p. 13).

La dificultad debe ser vista desde un plano horizontal, tanto estudiantes y profesores pueden tener dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, y por ello el docente-tutor cumplirá el oficio de promover un reaprendizaje cotidiano para todos.

La propuesta pretende responder la necesidad de cambiar el paradigma en el profesorado, de entender al lenguaje como una serie de reglas que el estudiante debe cumplir, o como requisitos normativos impuestos y cualidad para ser considerado ciudadano. Para esto,

debemos entender a nuestra cultura andina, según lo afirma Camargo et al. (2005), como notoriamente oral. La expresión oral es la base/núcleo del aprendizaje. Además, según (Bigas, 2010), debemos “Considerar lo escrito desde una perspectiva lingüística general en la que no se separe la lectura de la escritura, y en la que la lengua oral sirva para pensar y elaborar lo escrito” (p. 195).

La propuesta radica en considerar la oralidad como punto de partida, con ella damos paso y facilitamos el acceso al código alfabético, manejamos

la ruta fonológica para el aprendizaje sistemático del código alfabético, es decir, para “descubrir” la escritura y se utilizaron varias estrategias para desarrollar la oralidad de los estudiantes y permitir que sus experiencias y su cultura familiar estén presentes en el proceso de aprendizaje [...] y, junto con el docente, transforman esta información en texto (Camargo et al., 2005, p. 76).

Dentro del contexto estudiantil en donde no se cuente con textos y ningún material, el profesor debe cumplir la tarea de brindar significado a las narrativas de los estudiantes. La tutoría debe superar estos obstáculos, que como mencionamos, son superables.

Además, entre los acuerdos, para superar el riesgo de la extinción de las lenguas y culturas indígenas, que se dio en la ciudad de Otavalo²⁸, con la participación de los países denominados bolivarianos (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia), entre otros convenios está el de “Contribuir a que los centros académicos de los países bolivarianos incluyan en sus programas de estudio, el uso y enseñanza de la lengua materna de los pueblos indígenas” (Kowii, 2005, p. 274). Así como del apoyo para la difusión de programas que fomenten la interculturalidad.

En nuestro estudio, los estudiantes fuera de la escuela, utilizan la literacidad para jugar a videojuegos considerado como uso de tiempo libre pero que mucho más que diversión, sirve para crear, compartir, discutir... construir comunidad de aprendizaje. El videojuego Garena Free Fire: Revolución, será nuestro punto de partida porque es, según la observación participante dentro de la UESF, el más utilizado entre el estudiantado y además es accesible debido a que es gratuito y puede ser utilizado en las distintas plataformas como: celular, computadora, consola de videojuegos, tablet.

²⁸ Léase la Declaración de Otavalo (2004), que constituye un importante apoyo para el sector cultural-lingüístico en el ámbito académico.

Los textos para la lectura los obtendremos de Wattpad, que al ser una página en la cual los adolescentes escriben sus relatos, propondremos, según el proceso de lectura avance, redactar sus historias en esta plataforma e iremos leyendo los escritos de cada uno en las clases que se relacionen al tema y que, además el estudiante los haya escrito de acuerdo a una necesidad de expresar y que desee compartir en el aula.

Problemática

La modernización social-educativa trajo consigo la pretensión de educar en busca del sueño, de lo que Horkheimer (1973) denomina, de la “razón instrumental” que ha invisibilizado registros comunicativos “otros” que son inherentes al ser humano; nos referimos a las formas vernáculas de aprender. Por ello, leer ha devenido en sinónimo de certificar lo que la razón instrumental impuso y en convencernos de que leer significa, también, representar o conocer letras.

El profesorado se desenvuelve en un contexto en el cual debe enseñar las exigencias de un currículo ajeno al estudiante. Dichas exigencias desconocen características de una comunidad que estuvo basada en la oralidad (kichwa), es así que la escuela no entendió la importancia de lo vernáculo y además no justifico la importancia de la lectura y de ello se siguió el desechar el valor de la lectura, porque no podía verla como una necesidad para la vida.

Por ahora, la pregunta fundamental a ser trabajada es del ¿por qué no leen los estudiantes? La respuesta inmediata puede sugerirnos que no tienen capacidades o que la sociedad de las tecnologías cambió las formas de conocer/aprender, sin embargo, es importante recordar que las lecturas que hacemos con los estudiantes, no están dirigidas a resolver problemas en la particularidad de su vida ni el de su entorno social.

También las oportunidades que les brindamos son poco desarrolladas, estamos enfocados en mirar las capacidades y ofrecemos textos no contextualizados y que la comunidad no valora, porque están enajenados con las prácticas habituales y las capacidades necesarias para la vida en comunidad.

Justificación

En las situaciones de vida diversas el ser humano busca resolver problemas y por lo tanto busca aquello que le permita ser feliz ¿habrá alguien que no desee resolver sus problemas?

¿puede alguien no desear ser feliz? Si consideramos lo anterior, podemos afirmar que el ser humano será más feliz mientras pueda resolver sus problemas y tendrá la motivación para buscar aquello que le permita conseguir sus aspiraciones personales. Por ello, es seguro que, si la lectura ayuda a resolver sus problemas, estarán motivados a aprender e interesarse por leer.

Es así que, para nuestro trabajo definimos a la lectura como la práctica social y cultural, porque es una acción con intención, lleno de valores y significatividades de acuerdo al contexto y debido a la posibilidad de realizar muchas lecturas de un mismo texto, y que además esta práctica construye relaciones que permiten re-producir e interpretar el texto de diversas maneras. Para nuestro proyecto concebimos la tarea de leer como la exigencia de una observación activa de los alumnos y una voluntad de “compartir” con el estudiantado, en la cual el docente tutor se encuentra en un dialogo dialogal asimétrico y horizontal.

De la misma manera, señalamos que lo vernáculo sitúa la práctica de lectura escolar con las formas de vida de los estudiantes y las brinda de contenido necesario y estimulante, y al ser “vernáculo es aprendida informalmente, no es enseñada por ninguna autoridad externa que controle el conocimiento, involucra una relación entre aprendiz y experto que no es fija y cambia según el contexto, vale decir, integra siempre el aprendizaje con el uso” (Zavala, 2002, p. 133). Es por eso que los videojuegos confieren un efecto positivo en la lectura porque “la razón que apoya tal argumento se basa principalmente en su implicación como motores de interacción produciendo un impacto positivo en los estudiantes respecto a su interés por la lectura” (Torres et al., 2016, p. 43) por ello optamos en generar opciones vernáculos de lectura en base a videojuegos para que encuentren en el proceso posibilidades de desarrollar autonomía y placer.

También, con respecto a la parte oral, los videojuegos complementan sobremanera las prácticas fonológicas ya que los medios audiovisuales de los juegos relacionan y sintetizan la interacción con las palabras y los sonidos, favoreciendo de esta manera el desarrollo fonético de la lectura de palabras.

Ahora bien, los videojuegos generan en el estudiante un vínculo con lo que cuenta la aventura del juego (que suele desarrollar las tres etapas narrativas: inicio-nudo-desenlace)

y el interés por adentrarse en la narración hipertextual, sobre todo de juegos RPG (*Role-playing games*), por eso

El conocimiento del juego, incluyendo contenido y escenario, y la interpretación de los personajes como acontece en los RPG (Role-Playing Games), supone que el estudiante asimile un vocabulario específico y aplique símbolos predispuestos para una finalidad particular [...] la construcción de significados en los videojuegos está conectada con la comprensión de la información leída. En este sentido, las estrategias que promuevan este tipo de experiencias deben configurarse a través de un análisis crítico constructivo apoyado en la constante retroalimentación, tanto de los instructores como de otros estudiantes, reinterpretando así el significado del discurso emitido por videojuegos (Torres et al., 2016, p. 44).

Teniendo en cuenta lo mencionado, podemos decir que para avanzar en el videojuego debemos seguir instrucciones, comprender oraciones y contextualizar significados, elaborar una guía y predecir eventos para estar preparados en lo que vaya a ocurrir en el devenir del juego lo que lleva a interesarse por la lectura.

Y es por ello que decimos que no es ingenuo afirmar que por lo menos una vez en nuestra vida, desde la aparición de los videojuegos, hemos tenido alguna experiencia en este ámbito ya sea por curiosidad o por el círculo de amigos que juegan frecuentemente.

Propuesta

Es importante mencionar que el proceso de literacidad debe ser recorrido junto con otro que acompañe (en nuestro caso el docente), que oriente, planifique y que sobretodo sitúe al estudiante en la pragmática comunicativa. Porque no se puede aprender si no hay nadie que enseñe, y que en todo momento el aprendiz conozca los objetivos y que esté inmerso en el proceso desde su inicio hasta el final.

Para nuestras clases utilizaremos la plataforma Wattpad, esta página nos permite buscar historias cortas contadas por adolescentes relacionadas al videojuego. Nosotros utilizaremos en la primera sesión un texto titulado ¿A dónde va el avión inicial?

- Antes

Identificamos previamente la motivación hacia los videojuegos y por lo tanto la estimulación inicial esta intrínsecamente en el estudiantado, no solo para relacionar la

lectura y los videojuegos, sino además para conocer la vida de los que ellos llaman *youtubers* o *blogueros*²⁹.

Por iniciada la etapa de identificación y motivación de lo que los estudiantes prefieren jugar, establecemos el objetivo de las lecturas que realizaremos en la clase la cual será: leer para revisar escritos propios y compartir experiencias de otros *gamers* sobre lo que significa la experiencia dentro de la situación comunicativa digital para manifestar distintas emociones que provocan los videojuegos y contar historias de ciencia ficción.

Iniciamos nuestro proyecto exponiendo de manera general imágenes de videojuegos y explicando de donde fueron obtenidas y si alguna vez han visto las imágenes. Además, mostramos ejemplos de textos escritos por jugadores y de la manera en que ellos elaboran guiones para narrar ciertas partidas y cualquier otra producción escrita que motive a interesarse por leer lo que cuentan sus héroes *gamers*³⁰.

Luego, activamos los conocimientos previos y las experiencias de los estudiantes con las preguntas: ¿Qué es un top *gamer*? ¿qué nos dice la palabra partida de juego? ¿para qué vamos a jugar a videojuegos? ¿qué significan los videojuegos para nosotros? Pero dejamos fluir las historias que ellos prefieran contar y motivamos a que narren al resto de la clase sobre algún evento de su vida relevante relacionada a los videojuegos.

- Durante

Generamos predicciones del texto que vamos a leer anotando el título en el pizarrón **¿A dónde va el avión inicial?** Luego registramos todas las ideas que los estudiantes ofrecen sobre lo que creen va a contar la historia sin importar si aciertan o no, lo importante aquí es que ellos generen la capacidad de predecir lo que van a leer ya que esto provoca interés y desarrolla vínculos con lo que el autor intenta comunicar.

Posteriormente, iniciamos la lectura en grupo y leemos el relato de manera que cada estudiante avanzara hasta encontrar un punto seguido o aparte. En cada párrafo nos detenemos para plantearnos preguntas sobre lo que se ha leído:

Kelly y Maxim se encontraban en el avión aliviados de que estaban bien, pero preocupados porque estarían a punto de caer a matarse.

²⁹ Persona que publica distintos tipos de contenido de entretenimiento en la red, puede ser: video, música, marketing, gastronomía, etc.

³⁰ Jugador o persona que juega a videojuegos.

Nos detenemos en el primer párrafo y preguntamos: ¿En dónde están los protagonistas? ¿que sienten? ¿por qué están en ese lugar? ¿a qué se refiere estar aliviados y angustiados a la vez? ¿A dónde van a caer los personajes?

Continuamos de la misma manera, y además ahora aclaramos posibles dudas o relacionamos palabras de significado desconocido de acuerdo al contexto del relato.

Maxim: Oye Kelly, tengo una idea

Kelly: ¿sí?

Maxim: ¿casi todos han caído que tal si nos escondemos?

Kelly: buena idea Maxim.

Resumimos el relato y además generamos predicciones de lo que vaya a suceder luego de que los personajes han caído al campo de batalla: ¿lograran esconderse y no ser descubiertos en el intento? ¿por qué se van a esconder? ¿es buena idea esconderse? ¿Qué harías en su lugar?

Con las directrices establecidas y acompañadas en este primer momento por el docente, pedimos a cinco estudiantes que se encarguen de: 1) formular predicciones sobre lo que va a ocurrir luego 2) plantear preguntas sobre lo que se está leyendo 3) anotar posibles dudas para ser socializadas entre todos 4) resumir las ideas de cada párrafo 5) contrastar con experiencias que hayan tenido. De esta manera compartimos responsabilidades para en lo posterior el proceso de lectura sea una actividad autónoma.

Continuamos hasta el final del relato siguiendo la modalidad establecida.

- Después

Ahora vamos a intentar definir la idea principal y su relación con el tema, para ello indicamos la diferencia entre tema e idea principal, pues “el tema indica aquello sobre lo que trata un texto y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma ... La idea principal, por su parte, informa el enunciado (o enunciados) más importantes que el escritor utiliza para explicar el tema” (Solé, 1998, p. 118) es así que construimos los significados de la narrativa preguntando: ¿cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema? Sin embargo, consideramos que hay que tener

cierto cuidado con relación a la idea principal debido a que los estudiantes pueden confundir o llegar a creer que se les está evaluando cuando lo importante es que sepan que es la idea principal y para que les sirva.

Para establecer la idea principal del texto nos guiamos del siguiente ejemplo:

Los camperos, un grupo de jugadores, pueden ocasionar mucho malestar en los videojuegos. Estos jugadores se esconden en diferentes lugares del campo y así generan malestar en el resto, porque hacen trampa al colocar minas para luego huir. Una vez colocada la trampa, los camperos se esconden en arbustos o lugares insospechados como chimeneas, gradas, techos y muchas veces ocurre que los camperos pasan inadvertidos hasta que la partida termina y resulta que ellos ganan.

Identifica el tema y la idea principal que se encuentran expresados explícitamente.

Para saber cuál es el tema, hago lo siguiente:

- Pregunta: ¿De qué trata el texto?
- Respuesta: De “los camperos”. El título del texto podría ser este, ya que, además de aparecer en todas las oraciones, es breve.

Para determinar cuál es la idea principal, procedo de la siguiente manera:

- Pregunta: ¿Qué es lo más importante que el texto me está diciendo sobre los camperos?
- Respuesta: “Pueden ocasionar mucho malestar en los videojuegos”, porque esta oración explica el tema.

Por otro lado, trabajamos con resúmenes del texto indicándoles la importancia de realizarlos al enunciar que sirven para contrastar lo que uno conoce o sabe con lo que dice el autor. Los resúmenes serán elaborados aplicando las técnicas de omisión y selección, esto para omitir información poco relevante y seleccionando datos innecesarios por ser redundantes. También utilizamos la generalización e integración para englobar conceptos o categorías por una que abarque la idea principal (nos escondimos en los cerezos, eucaliptos, robles= árboles).

El proyecto de lectura a iniciado de esta manera y con la misma sistematización vamos a leer las narraciones de cada estudiante. Al final del proyecto se espera relatar una historia

en grupo y que sea publicada en redes sociales, además de realizar una jornada de lectura en la institución haciendo partícipes al resto del estudiantado y a los docentes.

Finalmente

La oralidad será la base del proceso de lectura y escritura por ser una comunidad devenida de procesos relacionados a la memoria y organización fonética. Posibles complicaciones del proyecto podrían ocurrir con respecto a los padres y la resistencia a que sus hijos jueguen a videojuegos, pero se socializará el proyecto para que de la misma manera estén involucrados. Además, se limitará el tiempo que dedicarán los estudiantes a los videojuegos.

Conclusiones

Las pedagogías críticas latinoamericanas brindan una visión que integran los saberes de todos los miembros de la comunidad educativa. Su objetivo consiste en trabajar con la diversidad en el aula, lograr democracia participativa, igualdad en dignidad, equidad en libertades y generación de oportunidades para las y los ciudadanos. La escuela, es la encargada de reducir la brecha de desigualdad, pues una sociedad en la que sus habitantes gocen de iguales oportunidades generará un sentimiento de unidad y cohesión con el resto. El bienestar individual es directamente proporcional a la felicidad del conjunto, es decir, seré más feliz si las personas que me rodean también lo son. “Soy, si el otro también es”.

Para este fin, las pedagogías críticas desarrollan en las personas la capacidad de recurrir a los saberes comunitarios, vernáculos y culturales que les permita expresarse utilizando diversos recursos de la comunicación sean: verbales, corporales, simbólicos, entre otras.

La tarea pedagógica conlleva un doble trabajo de Investigación-Acción Participativa (IAP). En consecuencia, se debe escuchar las propuestas y el quehacer educativo de las y los actores, así mismo, trabajar desde la contextualización y análisis de las propuestas teóricas que generen estrategias contrahegemónicas.

La perspectiva intercultural en el país, así como las políticas educativas, desarrollan e insertan proyectos interculturales (LOEI, MOSEIB), que direccionan teóricamente la labor educativa, por ello, para la práctica de inter aprendizaje, se ha desarrollado un abordaje pedagógico con la participación de la comunidad educativa. Nuestro estudio

interviene como ayuda y herramienta para la consecución de lo establecido en la Constitución (art. 3) sobre el fomento de la unidad nacional por medio de la diversidad.

La elaboración de estrategias pedagógicas interculturales, ¿mejorarán las relaciones inclusivas dentro de la UESF?

La formulación de buenas prácticas pedagógicas, que fuera el objetivo de trabajo, facilitaría desarrollar una escuela mucho más democrática e intercultural. La guía recoge, partiendo de la IAP, saberes colectivos que permitirán (re) pensar la educación para describir nuevas formas de enseñanza que valoren los saberes locales y la ciencia académica. Así mismo, describe el enfoque intercultural dentro de los espacios institucionales e interpreta sus elementos fundamentales, para con bases en las epistemologías permitirían la construcción de una ecología de saberes.

En consecuencia, pensar la interculturalidad provoca ahora en nosotros aquella imagen mental de la telaraña y la de los fractales en donde la “diversidad es la norma”. Esto quiere decir, que la diversidad como norma formula el reconocimiento de la alteridad y a su vez sería la garantía de nuestra propia identidad porque “La posibilidad de *ser ahí* de un sujeto, se hace posible porque también existe el otro, sin el cual no es factible hablar y asumir la existencia real de algún sujeto” (Díaz, 2013, p. 70)

El trabajo de una pedagogía intercultural estaría siempre en construcción. La cultura no es estática, en consecuencia, las estrategias estarán en constante generación y promoción. No existen recetas mágicas que ayuden a mejorar los procesos de inter aprendizaje en el aula, sin embargo, no debemos descartar el papel que cumplen todos los miembros de la I.E. y la sociedad, así como como de la teoría que organiza la labor investigativa. Hacer investigación intercultural conlleva la constante actualización docente, cargada de (re) pensares de la propia hermenéutica del autor, no es tarea ajena al compromiso político, la educación es un hacer político.

El presente trabajo investigativo mejora las relaciones en los espacios educativos porque emerge del reconocimiento de que no existe justicia social si no brindamos justicia cognitiva. Es decir, si no valoramos los distintos saberes del aula no lograremos una escuela democrática. (Re) pensamos la labor docente desde la creación de espacios flexibles en donde el estudiantado con diferentes hermenéuticas encuentren su lugar.

¿Qué perspectiva intercultural describen los miembros de la UESF?

La construcción del enfoque intercultural considera a las personas como seres plurales, la relación del entre culturas... la búsqueda de conocer la alteridad nos identifica y nos atrapa. La interculturalidad permitiría contar historias mediante la cual expresamos nuestra forma de luchar contra las ausencias y romper el silencio que subsume las diferencias e impugnar aquel racismo sutil.

Sentimos la interculturalidad desde la cotidianeidad: empapa a todos. Somos conscientes de nuestra pluralidad, nuestro lema sugiere que “la diversidad es la norma”. En este horizonte encontramos que la interculturalidad no pretende comprender la totalidad porque su trabajo deriva del creciente cambio social y la de los sujetos, y de la reflexión que de ella deriva.

Así mismo, la UESF concibe la interculturalidad desde las categorías: multidisciplinaria, anti-racista, colaborativa, democrática... diversa. El modo de interpretarla la describe como metáfora: la telaraña de significados. Bajo este panorama los fractales sirven de recurso ilustrativo para imaginar nuestra escuela: no olvida las diferencias, nos recuerda que somos cambiantes.

Descripción e interpretación de las estrategias para promover el diálogo intercultural dentro de la IE.

El presente trabajo mantuvo la propuesta de investigación acción participativa (IAP). En este sentido formulamos estrategias pedagógicas que sugieren erigirlas desde cuatro pilares fundamentales, a saber:

- 1- La educación debe buscar la justicia social con base en la eficacia.
- 2- El aprendizaje es visto como una ecología de saberes.
- 3- La diversidad es la norma.
- 4- Es fuente liberadora-emancipadora.

En primer lugar, no puede existir una escuela justa si ella no es eficaz. Mejorar los procesos pedagógicos significa impartir conocimientos imprescindibles con los cuales al estudiantado se le asegure equidad e igualdad, sin estos conocimientos básicos e indispensables quedarían en grave desventaja. Esto no significa que se restrinja a los estudiantes que quieran ir más lejos, pueden hacerlo. Lo que sugiere nuestra pedagogía es el trabajo en comunidad y la preocupación por los más débiles.

En segundo lugar, los conocimientos son elaboraciones originados en la pluralidad, por lo tanto, se puede mencionar que desarrolla una ecología de saberes que permitiría construir un ecosistema de saberes, según Díaz (2013) se busca un sujeto comunitario que se inserte en las “estructuras discursivas de la comunicación inter- subjetiva como actor social” (p. 74). Poner en relación los espacios de aprendizaje significa que:

Este sujeto se recrea permanentemente en su vida cotidiana a través de un mundo de relaciones abiertas e interviene en la construcción de los sistemas sociales que el sistema hegemónico de poder no puede reducir, sin que éste pierda el sentido y comience a padecer de anomia societal (Díaz, 2013, p. 74).

La mencionado relaciona la propuesta intercultural con las comunidades de aprendizaje institucional y la relación con los saberes diversos, presente en nuestra propuesta, porque el sujeto no debe abandonar la comunidad y su cultura.

Así mismo, nuestra investigación concibe la educación como fuente liberadora en donde se construyen saberes y haceres. En este sentido, la emancipación de los sujetos conlleva la participación desde lo cotidiano hacia la construcción de inter-conocimientos para (re) descubrir nuestra identidad que fue subsumida en el mito de la “modernidad”.

Por otro lado, la metodología utilizada fue de gran ayuda debido a que la IAP permitió adentrarnos en las prácticas pedagógicas y establecer un contraste de las realidades institucionales con estudios similares a nuestra propuesta. Nuestra metodología sirvió para desarrollar una propuesta acorde a las necesidades de la diversidad presente en la institución, ahora miramos la escuela como un constructo de pactos sociales incluyentes que hace visible las diferencias... ¡nuestras diferencias que ahora las consideramos valiosas!

Otro punto clave dentro de la propuesta, al respecto del desafío actual de la interculturalidad, a saber: la lucha en el campo e incisión en las subjetividades. La reforma moral del “sentido común de época” con base en la construcción hegemónica y discursiva desde la educación entendida como un hacer político. Por ello, de nuestra investigación surgen nuevas interrogantes ¿Cómo y hasta qué punto el docente-investigador se involucra en las decisiones del hacer político? ¿estamos condicionando la ideología de una educación democrática? En otras palabras, la escuela al ser uno de los aparatos ideológico del Estado ¿De qué manera transformara las estructuras del Estado con base en la interculturalidad?



Finalmente, en futuras investigaciones se debería trabajar con las familias, su involucramiento es una tarea pendiente en la construcción de una escuela democrática. Así mismo, solicitar a las autoridades educativas el espacio-tiempo para que los participantes asistan a las reuniones y a su vez socializar a los colaboradores el marco de investigación y el tiempo necesario para la consecución del trabajo.

¡Otra educación es posible!

Bibliografía

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Edigrafos, S.A.
- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad. En Teresa; Aguado & M. Del Olmo (Eds.), *Educación Intercultural*.
- Aguado, Teresa, Álvarez, B., Ballesteros, B., Castellano, J., Cuevas, L., Gil, I., Malik, B., Mata, P., Sánchez, M., Téllez, J., Hernández, C., Del Olmo, M., García, P., Moya, A., Buli, J., Morken, I., Browne, A., Laubeova, L., Baumgartl, B., ... Pinto, M. (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. FER/EDIGRAFOS.
- Aguado, Teresa, & Ballesteros, B. (s/f). Escuelas democráticas. *UNED*, 1–29.
- Aguado, Teresa, & Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural, perspectivas y propuestas*. 357. http://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf
- Artavia, C., & Cascante, L. (2009). *Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente. XIII*, 53–70.
- Asamblea Nacional. (2008). Constitución Política de la República del Ecuador. *Asamblea del Ecuador*, 1–54.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1945). *Constitución del Ecuador 1945*.
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Revista Configurações*, 13. <https://doi.org/10.4000/con>
- Baronnet, B. (2015). La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano. *Educação & Realidade*, 40(3), 705–723.
- Bartolomé Pina, M., & Cabrera Rodríguez, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de Educación Multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 463–479.
[https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/45199/1/Nuevas tendencias en la evaluacion de programas de Educacion Multicultural.pdf](https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/45199/1/Nuevas%20tendencias%20en%20la%20evaluacion%20de%20programas%20de%20Educacion%20Multicultural.pdf)
- Bello, M. de los Á., & Maldonado, I. (2016). Grupo focal: en la investigación educativa. Una experiencia con profesores de educación básica. *ELMeCS*, 1–23.
- Benedict, A. (1983). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*.
- Besalú, X. (s/f). *La Escuela Intercultural*.
<http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/05/130516.pdf>
- Bigas, M. (2010). *Consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua (escrita) en la educación infantil*. 185–196.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar: una revisión actual. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9–45.
- Borjas, B., & Ortiz, M. (2008). *La Investigación Acción Participativa : aporte de Fals*

Borda a la educación popular. 17, 615–627.

- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores, 19*(1), 67–88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Cacopardo, A. (2018). “Nada sería posible si la gente no deseara lo imposible”. Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui. *Andamios, 15*(37), 179–193. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632018000200179&lng=es&tlng=es
- Camargo, Z., Carriazo, M., Del Valle, Z., Mena, S., Ordóñez, M. del C., Salgado, H., & Tolaba, D. (2005). *Memorias del I Congreso Internacional de Lectura y Escritura. La Oralidad en los Procesos de Comprensión y Producción de Textos.*
- Campo, L. (2008). *Diccionario básico de antropología.* Abya Yala.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* (pp. 79–91). Siglo del Hombre Editores. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2005.03.006>
- Comboni, S., & Juárez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es , identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro, 66*, 10–23.
- Cucalón, P. (2014). Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo. En P. Mata, B. Ballesteros, & Ma. Del Olmo (Eds.), *Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo.* UNED.
- de Sousa Santos, B. (2004). Otra globalización es posible. *Iconos, 19*, 100–111.
- Del Campo, A. (2017). *Maneras de pensar: Del alma primitiva al giro ontológico.* Ediciones Universidad de Cuenca.
- Descartes, R. (1996). *Reglas para la dirección del espíritu.* Alianza Editorial, S.A.
- Díaz, Z. C. (2013). Pensar del sujeto interdiscursivo en el diálogo intercultural. *Utopía Y Praxis Latinoamericana, 60*(1315–5216), 69–79.
- Dietz, G. (1999). Etnicidad y cultura en movimiento: desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos. *Nueva Antropología, XVII*(56), 81–107.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *análisis político, 38*, 71–91. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis38.pdf>
- Fals-Borda, O. (2004). Pertinencia actual de la Educación Popular y proyección en los años venideros. *La Piragua, 21*(CEAAL).
- Fals-Borda, O. (2008). Globalización y segunda república. *Cuadernos del Pensamiento*

- Crítico Latinoamericano*, 10, 1–11.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/cuadernos/fals/fals.pd>
- Fals-Borda, O. (2009). Las revoluciones inconclusas en América Latina. En CLACSO (Ed.), *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 395–418). Siglo del Hombre Editores.
- Fals-Borda, O., & Rahman, A. (1992). *La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo*. Editorial Popular.
http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM199694_14-20.pdf
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad II El uso de los placeres*. Siglo del Hombre Editores, S.A.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Siglo Veintiuno Editores.
- García Lorca, F. (2007). Planificaciones de aula que promueven la comprensión. *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*, 1–15.
- Garzón Daza, C., & Maturana Moreno, G. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192–205.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 111–134. <https://doi.org/10.5113/ma.1.9414>
- Gee, J. P. (1986). *Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words* *. 719–746.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de la cultura*. Gedisa, S.A.
- Gellner, E. (2001). *Naciones y nacionalismo*. Alianza Editorial.
- Giménez, G. (2004). Cultura e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 77–99.
- Gramsci, A. (1977). *Antología*. Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2013). *Antonio Gramsci: Antología*. Ediciones Akal, S. A.
- Guber, R. (2012). *La etnografía: Método, campo y reflexividad* (1a ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Guerrero, A. (1997). *El proceso de identificación : sentido común ciudadano , ventriloquia y transescritura*. 189–217.
- Hobsbawm, E. (2002). *La invención de la tradición*. Editorial Crítica.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Editorial Sur, S. A.
- Jameson, F., & Žižek, S. (1998). Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo Índice. En *Editorial Paidós* (1a ed.). Editorial Paidós.
- Kottak, C. P. (2000). *Antropología cultural* (pp. 1–10). McGraw Hill.
- Kowii, A. (compilador). (2005). *Identidad Lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural*. (2015). 1–116.

- Lyotard, J.-F. (1998). *Moralidades posmodernas* (2a ed.). Editorial Tecnos, S. A.
- Mato, D. (2005). *Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas*. 120–138.
- Medina, A., & Mata, F. S. (2009). *Didáctica General* (A. Medina & F. Salvador (Eds.); 2a ed.). Pearson Educación, S.A.
- Mignolo, W. (2002). El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100916024619/18mignolo.pdf>
- Mignolo, W. (2003). Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. En *Historias locales / diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo2* (pp. 19–58). Ediciones Akal, S. A.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2017). *El lado más oscuro del renacimiento : Alfabetización, territorialidad y colonización*. Editorial Universidad del Cauca.
- Ministerio de Educación. (s/f). *Instructivo para la construcción participativa del código de convivencia en base a la guía metodológica acuerdo ministerial 332-13*. Subsecretaría de apoyo, seguimiento y regulación de la educación dirección nacional de asesoría a la gestión educativa.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*. 50.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016a). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). *Educando en familia en la institución educativa*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016c). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. 34, 85. http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Apoyo de las familias al aprendizaje de hijos e hijas*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019a). *Comunicación en familia para la prevención de riesgos psicosociales*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019b). *Formación docente*. <https://evamecapacito.educacion.gob.ec/>
- Moctezuma, N. (2015). La Universidad Intercultural Amawtay Wasi: una experiencia político-educativa. *CISMA. Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 6, 1–23.

- Montaluisa, L. (2017). *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*. 132.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *Unesco*, 60. <https://doi.org/fdg>
- MOSEIB. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*.
- Muyolema, A. (2001). De la “cuestión indígena” a lo “indígena” como cuestionamiento. *Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz (o) aje* *. 1–32.
- Ortega, P. (2012). *Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros*. 35, 128–146.
- Partha, C. (2002). Comunidad Imaginada: ¿Por quién? *Historia Caribe*, II(7), 43–52.
- Pauli de García, M. (s/f). Los aportes del giro decolonial para una pedagogía latinoamericana emancipatoria. *Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorin*, 1–8.
- Pérez, M. L. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En L. Valladares & M. Zárate (Eds.), *Estados plurales Los retos de la diversidad y la diferencia*. UAM-I.
- Piñeiro, E. (2015). Observación participante: una introducción. *San Gregorio*, 82–88.
- Piñeiro, E. (2017). Ciencias subalternas y conocimientos otros: una reflexión epistémica desde la Modernidad. *Revista latina de sociología*, 7(2), 64–76. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/11998>
- Piñeiro, E., & Diz, C. (2018). El trabajo de campo como abandono: una reflexión sobre la metodología de la observación participante. *Revista Colombiana de Antropología*, 54 (1), 59–88.
- Polo, J. (2016). Teoría de la dependencia y colonialidad del poder. Dos ángulos de una misma dominación. *Revista San Gregorio*, 1(11), 6–17.
- Polo, J. (2019). Articulaciones hegemónicas, identidades políticas y lucha de clases en Ernesto Laclau y Slavoj Žižek ¿Una contradicción esencial o múltiples antagonismos contingentes? *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 37–57.
- Polo, J., & Piñeiro, E. (2019). Ciencia moderna, planeta torturado. Una reflexión crítica sobre el modo eurocéntrico de conocer la naturaleza e intervenir en el medio ambiente. *Izquierdas*, 46, 194–217.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (Lander Edg). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica. https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/john_rawls_-_teoria_de_la_justicia.pdf

- Riedemann, Andrea; Stang, Fernanda; Garcés, Antonia i Camarena, M. (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género*. <http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2017/03/Guía-pedagógica-para-una-educación-intercultural-anti-racista-y-con-perspectiva-de-género.pdf>
- Rivera, S. (2015a). *Sociología de la imagen: ensayos* (1a ed.). Tinta Limón.
- Rivera, S. (2015b). Violencia e interculturalidad. Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy. *Telar*, 15(2), 49–70.
- Rodrigo, M. (2014). La Comunicación Intercultural. *ConCiencia*, 7, 6–7. <https://doi.org/10.14409/cc.v1i7.2065>
- Rodríguez, M. (2017a). *Políticas educativas en un estado intercultural y plurinacional: Ecuador. Teorías y realidades*. Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, M. (2017b). Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador. Un análisis desde la investigación etnográfica. *Runa*, 38(2), 41–56.
- Rodríguez, M. (2018). *Construir la interculturalidad . Políticas educativas , diversidad cultural y desigualdad en Ecuador*. 217–236.
- Sampieri, H. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edic). Interamericana Editores S.A.
- San Martín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa*. Grupo Planeta (GBS).
- Scheines, J. (2008). *La descolonización pedagógica. Una batalla estratégica en la lucha por la liberación nacional*. 1–13.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa* (Sexta edic). Pearson educación.
- Scott, J. C. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ediciones Era, S. A de C. V.
- Segato, R. L. (2011). *Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial (*)*. 1–24.
- Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad*, 14(1), 109–121.
- Simón, C., & Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 1–34). Wolters Kluwer. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Comprender-la-educación-inclusiva-para-intentar-llevarla-a-la-práctica.pdf>
- Solé, I. (1998). Después de la lectura: Seguir comprendiendo y aprendiendo. En *Estrategias de lectura* (Número 1990). Editorial Graó.
- Stavenhagen, R. (2002). Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 7(7).

- Subsecretaría de fundamentos educativos. (2017). *Instructivo para planificaciones curriculares para el sistema nacional de educación*. 1–35.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. Fondo de Cultura.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Ediciones Paidós, S. A.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610837>
- Todorov, T. (2005). *Nosotros y los otros*. Siglo Veintiuno Editores.
- Torres, A., Romero, L., Pérez, M. A., & Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15(2), 37–49.
<https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Tubino, F. (2005a). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*.
<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Tubino, F. (2005b). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5).
- Vera, R. (2017). La etnoeducación como posicionamiento político e identitario del pueblo afroecuatoriano. *Antropologías del sur*, 8, 81–103.
- Villagómez Rodríguez, M. S. (2018). “Otras Pedagogías”: La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. *Alteridad*, 13(1), 1–2.
- Walsh, C. (2009a). *Interculturalidad, estado, sociedad*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2009b). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 1–18.
- Zavala, V. (2002). Las literacidades vernáculas. En *Negociando prácticas vernáculas: el fracaso de la literacidad en la vida comunal* (pp. 133–148).
- Zuany Mendoza, R. G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, XXXIX(158), 52–69.

Anexos

Preguntas que se plantearon en los grupos focales

Tema: Diversidad

¿Cómo explicaría el significado de diversidad, lo distinto, lo diferente?

¿Intente definir qué es la interculturalidad?

¿Podemos hablar de diversidad en la institución? ¿Cómo se evidencia la diversidad?

¿Qué piensa de las personas de las otras culturas? ¿Son discriminados?

Tema: exclusión/discriminación

¿Siente que existe discriminación/exclusión en la institución? ¿Por qué se origina?

¿Cuáles son los lugares en donde existe mayor exclusión/discriminación?

Tema: inclusión

¿Cómo debería trabajar la escuela para ser incluyente o inclusiva?

¿Qué haría usted si en la institución un miembro de la IE perteneciente a otra cultura es discriminado?

Grupos focales – codificación participantes

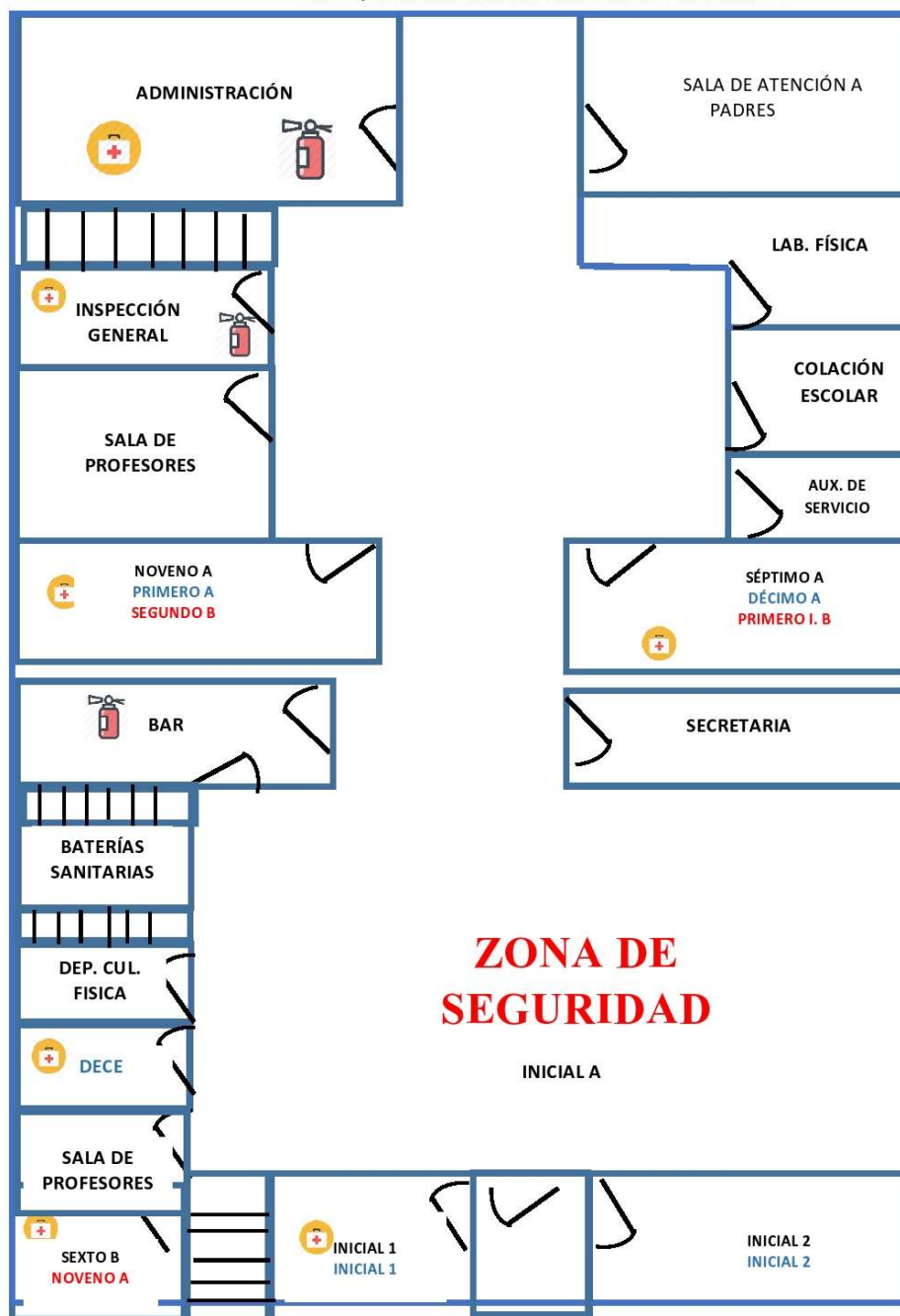
Docentes		Estudiantes		Autoridades	
Nombre	Código	Nombre	Código	Nombre	Código
Edwin Chimbo	D1	Samira Puwanchir	E1	Oswaldo Jiménez	A1
Diana González	D2	Esteban Cielo	E2	Cristian Carrión	A2
Sandra Rivera	D3	Valentina Villegas	E3	Gabriel Sánchez	DECE
Alexandra Torres	D4	Damián Gordillo	E4		
Mayra Reinoso	D5	Ariella Córdova	E5		
Johanna Padilla	D6	Gustavo Quizhpe	E6		
Freddy Villa	D7	José Guevara	E7		
Sebastián Calle	D8	Jostin Pesantez	E8		

		Cristian Quel	E9		
		Fátima Atupaña	E10		
		Omar Barahona	E11		
		Junior Pesantez	E12		
		Jordana Culcay	E13		
		Mateo Beltrán	E14		
		Timoteo Campoverde	E15		
		Mayerli Loaiza	E16		
		Eduardo Cano	E17		
		Delia Males	E18		

Docentes participantes para trabajar los módulos de la GUÍA INTER

Docentes participantes		Observaciones
Nombre	Código	
Edwin Chimbo	M.D1	Cuenta con experiencia en educación intercultural
Palmira Gualán	M.D2	
Alejandra Torres	M.D3	
Poleth Mendieta	M.D4	Cuenta con experiencia en educación intercultural

CROQUIS PLANTA BAJA RECURSOS INTERNOS



CROQUIS PLANTA ALTA RECURSOS INTERNOS

